EDUCACION Y ENSEÑANZA ESTATISMO O LIBERTAD

ESTANISLAO CANTERO NUÑEZ

SPEIRO


Ibero-Amerikanisches Institut Berlin
204 00135432-7

EDUCACION Y ENSEÑANZA: ESTATISMO O LIBERTAD

ESTANISLAO CANTERO NUÑEZ

EDUCACION Y ENSEÑANZA: ESTATISMO O LIBERTAD

SPEIRO, S. A.

1979



I. S. B. N.: 84-7344-008-0

Depósito legal: M. - 21.926 - 1979

Imprenta Aguirre - Gral. Alvarez de Castro, 38 - Madrid-3

A Eugenio Vegas Latapie, mi maestro, con admiración y agradecimiento, en recuerdo de las tertulias en Gurtubay.

INTRODUCCION

PODER POLITICO Y PODER CULTURAL

La desintegración de la sociedad en la actualidad, es un hecho evidente, aumenta sin cesar. El orden social no es otra cosa que la concurrencia armónica de las partes que integran la sociedad, para que ésta se desenvuelva de acuerdo con su finalidad: la efectiva realización de cada hombre en orden a su fin último.

El orden social, por tanto, existe cuando la sociedad cumple, individual y comunitariamente, la voluntad del Creador.

Para que este orden sea posible, es necesario que cada parte de las que forman la sociedad se desenvuelva conforme a su naturaleza, cumpliendo sus funciones propias.

La sociedad, para serlo realmente, no basta con que esté integrada por unos individuos sobre los cuales existe un poder político al que deben sujetarse. Si es cierto que el poder político es necesario, indispensable, no es menos cierto que es totalmente insuficiente para la existencia de la sociedad si sólo existen, él de una parte, y de otra un amorfo conglomerado de individuos.

Poder político sin sociedad es algo inimaginable que el sentido común rechaza. La sociedad necesita el poder político, pero, a su vez, el poder político necesita una base firme —base por la que existe— en la que sustentarse. Esta base no es otra que la sociedad misma.

Si la sociedad sin poder político se disgrega en la anarquía y el desorden, el poder político —salvo que degenere en tiranía— no puede existir sin ella. Y no sólo porque entonces no hay base material en la que sustentarse, sino porque sin sociedad, esto es, si lo que hay es un amorfo conglomerado de individuos, no puede haber reconocimiento y aceptación de tal poder.

Habrá, todo lo más, sumisión a unos dictados en virtud de una

fuerza coactiva, pero nunca acatamiento al poder político, reconocimiento de su autoridad, porque no existe ningún valor conforme al cual pueda ser enjuiciado, a no ser la coacción pura y simple. Con lo que el poder se asienta sobre la inestabilidad de la violencia.

Para que exista esa base del poder político —cuyo ejercicio ha de ser en beneficio de ella— se requiere:

En primer lugar, el reconocimiento por parte de la sociedad de la necesidad del poder político, de su autoridad y de su inamovilidad (más o menos temporal), sustentada como pilar fundamental y único que lo legitima, en que el poder viene de Dios y va al gobernante.

En segundo lugar necesita —pues sin ello no hay sociedad— la reunión de los súbditos en sociedades menores, naturales e infrasoberanas, en las que se desarrolla su vida diaria, familiar, profesional, cultural, económica y política. Sin estas agrupaciones naturales —los cuerpos intermedios— no existe ninguna base permanente en la que se asienta el poder. En una sociedad de masas, el hombre masificado por no poseer creencias y sentimientos duraderos, que le ligan a Dios, a sus semejantes, a la tierra, a la patria, a sus gobernantes, es materia dúctil a cualquier tipo de propaganda que excite sus pasiones, con lo que la inestabilidad del poder es innegable. Sólo se asienta: por abajo, en la volubilidad, con lo que cambiará constantemente; por arriba, en el totalitarismo.

Esta base, que es la organización social, al mismo tiempo de fundamentar el poder político en sus pilares más firmes, lo limita del modo más eficaz, evitando caer tanto en la anarquía y el desorden como en el totalitarismo y la arbitrariedad.

En la anarquía, porque la sociedad reconoce su autoridad y se somete a ella; en el totalitarismo, porque encuentra en la sociedad una verdadera resistencia organizada a la extralimitación del poder. Lo que, ni lo uno ni lo otro, ocurre en la sociedad de masas.

Cuando falta esta base, cuando no hay organización social, cuando no existe verdadera sociedad, porque falta su estructura natural, el poder político, en lugar de velar por la consecución del bien común temporal —misión específica suya, única por la que tiene razón de ser—, en el mejor de los casos, «impone» el bien común temporal.

Pero el bien común temporal no puede conseguirse de modo ge-

neral y constante por vía imperativa y coactiva. Sólo puede conseguirse a través de la armonía entre todas las partes que integran la sociedad. Faltando esta armonía, prevaleciendo una o más partes sobre las demás, se conseguirá el bien de aquéllas (lo que es, por lo menos, discutible), pero no el del conjunto.

Por eso, cuando el poder político —aun con sus mejores, aunque equivocadas, intenciones— en lugar de buscar el bien común regulando armónicamente, dentro de su esfera propia, la sociedad, intenta «imponerlo» constantemente con sus dictados, elaborados de acuerdo con su solo criterio, no hace sino conculcar su verdadera labor, renunciando a conseguir el bien común.

Lo que sucede cuando el poder político se extralimita, cuando rebasa el campo de sus funciones propias. El acrecentamiento de las funciones ajenas al mismo, concluye en la absorción de todos aquellos poderes que corresponden a cada órgano del cuerpo social y se encuentran distribuidos entre ellos. Termina en el totalitarismo.

Una de estas extralimitaciones es la que consiste en unir el poder político y el poder cultural. El poder político, teniendo en cuenta lo que en este terreno corresponde a otras sociedades infrasoberanas como el municipio y la región, corresponden al Estado. El poder cultural, en cambio, corresponde a la sociedad misma, a los órganos que la integran, pero de ningún modo al Estado.

La separación del poder político y el poder económico, necesaria y ausente prácticamente, por otra parte, en la sociedad actual, es insuficiente para la existencia del orden social —y, por tanto, para garantizar la libertad—, si por otra parte, no hay una verdadera división de poderes entre el poder político y el poder cultural.

Lo que es evidente. Si la enseñanza depende absolutamente del poder político, de nada sirve la anterior separación. El súbdito escolarizado asimilará en la época de su formación y aprendizaje todo aquello que el Estado quiera imbuirle, convirtiéndose en fiel seguidor suyo y en instrumento dócil para lo que quiera mandarle en cualquier campo, con lo que la esclavización del hombre será completa, puesto que con las nuevas técnicas, ni siquiera su intimidad personal, conseguida por su entendimiento, quedará fuera del poder del Estado.

Esclavitud nunca soñada que deja en juego de niños a las ante-

riores. Quizá podrá tener un alto nivel de vida, tener a su disposición grandes logros materiales (lo que también es discutible), pero sólo podrá usarlos para aquello que le permita, cómo y dónde quiera, el Estado. Pero su capacidad de discernimiento, si no anulada totalmente, quedará mutilada al ser deformada por la normativa estatal ejerciéndola en el campo al que ha sido llevada por el Estado y en la dirección que éste estime conveniente. Con ello perderá el ejercicio real de lo que le caracteriza y distingue como ser racional.

La unión del poder político y el poder cultural elimina toda garantía de la libertad del hombre. Porque conculca el orden social, ese orden que no puede conseguirse más que con el cumplimiento de la voluntad de Dios y sus leyes.

Dios ha hecho al hombre, para que alabándole y cumpliendo su voluntad en esta vida, pueda gozarle en el cielo. Porque somos sus criaturas, tenemos que cumplir su voluntad, lo que nos enseña tanto la fe como la razón; no hay que cumplir, en cambio, la voluntad del Estado, como si no existiera ninguna otra por encima de ella, en lo que viene a parar la unión del poder cultural con el poder político.

Y no se crea, como ha defendido el liberalismo, que con la unión del poder cultural y el poder político es precisamente como se garantiza la libertad de enseñanza. Se podrá desbarrar en muchos campos —sobre todo, como ha ocurrido, en lo que respecta al verdadero orden social— pero no se podrá hacer la menor crítica al Estado o a quien detente el poder estatal, no solo directamente, sino ni siquiera mediante la exposición y enseñanza de los fundamentos del orden social, puesto que el Estado, ya con esa absorción del poder cultural, los está conculcando.

Esta garantía de la libertad de enseñanza que para algunos está en que sea estatal, es como la libertad del perro que está atado por una argolla a una cuerda en la que sus extremos están fijos. Algo se puede mover, pero su campo de acción depende de la longitud de la cuerda, y ésta de su amo.

Y no se diga, tampoco, que cumpliendo la voluntad del Estado cumplimos la voluntad de Dios. Porque esto sólo es cierto cuando el Estado, previamente, reconoce la voluntad de Dios y la cumple.

En aquellas normas en que no ocurre, si se le obedece, se desobedece a Dios.

Lo que sucede con la unión del poder político y el cultural. Porque si en el terreno de los hechos, en un momento dado puede no advertirse ese incumplimiento, en el terreno de los principios el incumplimiento es total. Supone reconocer que el hombre no tiene más superior que el Estado, y que su finalidad es ser servidor (más aún, esclavo) del mismo; lo que tanto la razón como la Revelación desmienten totalmente.

El hombre, para poder alcanzar su fin último y los demás fines que en esta vida es posible, que siempre ha de buscar con la vista fija en aquel fin supremo, necesita asociarse a los demás hombres. Desde su nacimiento vive en el seno de una familia, célula básica de la sociedad, desde la cual va formando otras sociedades más complejas en las que consigue unos fines específicos. Es a todas estas sociedades menores, a los cuerpos intermedios (aparte el derecho sobrenatural de la Iglesia), a los que pertenece por delegación y en cuanto delegación de las familias, en quienes radica el derecho a educar a los hijos, el poder cultural.

Y les pertenece de tal manera, que ni siquiera los padres pueden renunciar a él, consintiendo en que el Estado se haga cargo permanentemente de la enseñanza. Y el Estado tampoco puede apropiarse de unas funciones, de un poder que por ningún título le corresponde.

La dificultad mayor que existe para evitar esta unión del poder político y el poder cultural en nuestros días, se debe a la propaganda en favor de tal unión, que es hoy masiva.

Pero si quienes detentan y desempeñan la labor dirigente en un país en sus diversos aspectos, buscan y quieren el bien común de sus súbditos y el orden social, no pueden de ninguna manera suprimir esa división natural de poderes, base de la libertad humana y de la dignidad de la persona, porque va contra la misma naturaleza del hombre y de la sociedad.

Por otra parte, la debilidad de sus argumentos es tal, que los mismos hechos acaban por volverse en contra de quienes defienden la enseñanza estatal.

Los diversos problemas y cuestiones que indudablemente ha plan-

teado y plantea la enseñanza, como todo aquello que tiene vida y no es perfecto, se han intentado resolver con un primer intrusismo estatal. Pero los problemas no disminuyeron, sino que aumentaron. Y se volvió a argumentar que era necesaria nueva y mayor intervención estatal para solucionarlos. Y así se han continuado hasta pretender que toda la enseñanza pase, en todas sus modalidades y momentos, a depender del Estado.

Pero cabe preguntarse, como en todo aquello en que el Estado mete mano sin que le corresponda, cuál es la efectividad de las soluciones estatales, cuando, lejos de solucionar los problemas, aumentan sin cesar de modo considerable. Si el Estado es quien todo lo soluciona, ¿por qué tras sus sucesivas intervenciones, lejos de arreglar nada, han aumentado los problemas y los conflictos?

Porque no es de su competencia el resolverlos haciéndose cargo de esa actividad.

No es que el poder cultural no corresponda al político porque no hace las cosas bien, sino que el poder político no hace las cosas bien, porque no le corresponde el poder cultural.

Y lo que hemos señalado para la enseñanza, esto es, escuelas, colegios, universidades, no se agota con ellas. Lo mismo cabe decir de la prensa, el cine, la radio, la televisión, el arte, la literatura... Tampoco le corresponde al Estado. Es un poder de la sociedad, de sus cuerpos intermedios, del hombre mismo. En manos del poder político le esclavizan, aniquilan la libertad del hombre (los intelectuales rusos son ejemplo de ello). Sin esa separación, toda la vida del hombre será teledirigida; su conciencia, formada a voluntad por el Estado.

El orden social, que es la máxima garantía de la libertad, exige que el poder político y el poder cultural no estén unidos. A no ser que tanto el orden social como la libertad dejen de significar algo. Pero si se llega a esta situación, lo que terminará por ocurrir si se atrofia el entendimiento a fuerza de no usarlo y de someterse a los dictados más absurdos, como el que es someterse al poder omnímodo del Estado, la civilización desaparecerá.

Y desaparecerá para siempre, puesto que será de todo punto imposible que aparezca la individualidad, la personalidad, el genio ne-

cesario, en cualquier ámbito de la vida, que es el que a través de la historia ha formado la civilización, adquiriendo las sucesivas generaciones esos conocimientos y virtudes a través de la herencia.

¿Pero qué genialidad será posible en una colectividad en la que por su propia estructura queda eliminada toda posibilidad individual y personal?

El Imperio Romano murió por la imposición absoluta del poder del Estado. Y si ha habido progreso en la historia se debe a que los pueblos han ido asimilando y conservando los principios verdaderos de las culturas de los pueblos que les precedieron.

¿Pero cómo va a ser esto posible cuando sea el Estado el único poder que exista? ¿Cómo va a ser posible si el Estado totalitario no puede consentir —y no consiente— que surja ningún individuo distinto, con personalidad propia, de la masa gregaria a la que dirige y domina? ¿Cómo va a ser posible si no va a quedar ningún pueblo que se salve de este totalitarismo, porque la tendencia a asumir el poder político todos los demás poderes, incluido el cultural, es general?

Por lo que, mírese la cuestión por donde se la mire, es indispensable —es la misma civilización y el destino del hombre lo que está en juego —la separación absoluta entre el poder político y el poder cultural.

Para el «insensato» de nuestros días —que tan magníficamente ha descrito Rafael Gambra en su libro *El silencio de Dios* —con su constante «¿por qué no?», que considera posible todo lo absurdo y parece complacerse en rechazar, al mismo tiempo, todo lo que no lo sea, la vuelta a esta separación —verdadera y necesaria— sería absurda y retrógrada.

Pero es el caso que, pese a su «insensated», el mundo no será distinto a como Dios lo quiere, ni el hombre podrá perpetuamente desechar sus leyes. No sólo sufrirá sus errores en la otra vida aunque no quiera, sino porque en ésta también sufrirá sus consecuencias.

Como mínimo, renunciando al máximo beneficio de que puede disfrutar: su libertad. Lo que si para él es insignificante, para el hombre es indispensable.

Si la esclavitud antigua impedía el ejercicio de la voluntad, por lo menos no se metía en el terreno de la inteligencia; si esclavizó los cuerpos, no esclavizó los entendimientos. Lo que ocurrirá con el totalitarismo comunista o tecnocrático, por el lavado de cerebro que inevitablemente acarreará el sometimiento total a un Estado absoluto donde poder político y poder cultural serán una misma cosa.

PRIMERA PARTE

LOS FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA

Capítulo I

LA FINALIDAD DE LA EDUCACION

Sumario: *A)* Necesidad de la educación .—*B)* Aprender a querer hacer un recto uso de sus facultades: inteligencia y voluntad.—*C)* La educación religiosa, ¿es imprescindible?—*D)* Educación y enseñanza.—*E)* Actualidad del concepto tomista de la educación.

A) Necesidad de la educación.

El hombre es hombre desde que nace, e incluso desde el momento de su concepción tiene en potencia la condición de tal. Pero mientras que funciones como la respiratoria o la de nutrición las ejercita desde que viene al mundo poniéndolas inmediatamente en vigor, en cambio, las facultades intelectiva y volitiva no son de actualización inmediatamente, sino que las posee de momento en potencia, las cuales se van actualizando a medida que va creciendo.

Esta actualización de sus facultades a medida que crece, puede realizarse de modo más o menos recto o incluso de modo pernicioso.

La educación es el proceso por el cual el hombre consigue ir haciendo un recto uso de sus facultades hasta lograr adquirir el hábito de ello. Esto es evidente para cualquier persona con una mínima dosis de sentido común; la discusión y la discrepancia podrá surgir en torno a que sea lo recto, acerca de lo que consista el recto uso de sus facultades, pero no acerca de la consideración de la educación como un proceso tendente al fin señalado.

Pensar, por ejemplo, como Rousseau en el Emilio —pese a la existencia de una corriente revolucionaria que le ha seguido (1)—

(1) Cfr. Jacques Tremolet de Villers: *La educación revolucionaria,* en Verbo 119-120, noviembre-diciembre 1973, págs. 973 y sigs.

Jean de Viguerie: «Aux origines de la pédagogie moderne» en *L'Ordre Français,* núm. 199, abril 1976, págs. 42 y sigs.

que «la primera educación debe ser puramente negativa» (2), que «el único hábito que se debe dejar que adquiera el niño es el de no adquirir ninguno» (3), es algo que nadie racionalmente puede creer; y de creer tal cosa, ha de ser guiado por una conciencia revolucionaria, plenamente extraviada (4).

El niño nace absolutamente desvalido en todos los campos; abandonado a sí mismo, no tardaría en morir. Necesita largos cuidados hasta poder manejarse por sí mismo física, intelectual y moralmente.

El hombre necesita, sobre todo en su infancia y en su adolescencia, que le ayuden para lograr su desarrollo armónico. Lo cual se consigue por medio de la educación, por lo que se la puede considerar, en palabras del profesor Puy (5) como «el conjunto de actividades

---

(2) Jean Jacques Rousseau: *Emilio,* Fontanella, Barcelona 1973, pág 131; J. Tremolet de Villers, *op. cit.,* pág. 978.

(3) J. J. Rousseau, *op. cit.,* pág. 110; J. Tremolet de Villiers, *op. cit.,* pág. 980. Incluso las corrientes libertarias y anarquistas desde Tolstoi a nuestros días, a pesar de rechazar teóricamente toda educación por ser contraria a la libertad del niño, acaban por reconocer en la práctica (e incluso a veces en sus escritos) la influencia en el niño de la escuela y del maestro, por muy anarquistas o libertarios que sean la una o el otro; no podía ser de otro modo, pues desde que existe una escuela o un maestro, necesariamente siempre influye en el niño, y por consiguiente se le guía, conduce o ayuda en alguna dirección, aunque ésta sea anarquista o libertaria. Cfr. por todos, Jean Marie Besse: *Las corrientes libertarias,* en el volumen «La pedagogía en el siglo XX», Narcea, Madrid, 1977, págs. 155-189; señala que «a pesar de sus propósitos, los libertarios no dejan de influir en sus niños a través de su modo de vida, sus actos, sus relaciones, lo mismo que les influyen la sociedad en la que viven, sus hábitos y sus costumbres. Toda sociedad influye en sus miembros, de modo que puede afirmarse en este sentido que siempre existe la educación» (pág. 185).

(4) La influencia de Rousseau es notable en gran parte de la pedagogía moderna. Basta consultar cualquier manual al respecto. Así, J. M. Moreno, A. Poblador y D. del Río: *Historia de la educación,* Paraninfo (BIE), Madrid, 1974, págs. 420 y sigs., Francisco Larroyo: *Historia general de la pedagogía,* Porrua, 12 ed., México, 1973, págs. 612 y sigs.; Dante Morando: *Pedagogía,* Miracle, 5.ª ed., Barcelona, 1972, págs. 350 y sigs; Emile Planchard: *La pedagogía contemporánea,* Rialp, 6.ª ed., Madrid, 1975, págs. 374 y sigs.

(5) Francisco Puy Muñoz: *La educación ante el derecho natural,* VERBO núm. 109-110, noviembre-diciembre 1972, pág. 915.

humanas conducentes al desarrollo armónico e ilimitado de la personalidad (física, psíquica, cultural y moral) humana en un sentido íntegro y total».

Pero para ello, y como consecuencia de ese desvalimiento en que nace, necesita ser guiado, conducido. Por ello, escribe Creuzet (6): «Educar es conducir al hombre en su crecimiento: físico, intelectual, estético, moral, social y religioso».

Desarrollo armónico que se logra cuando se adquiere el hábito de usar rectamente de sus facultades, y en eso consiste la conducción en su crecimiento; sólo así es posible evitar que caiga en los mayores extravíos.

Sólo si se le proporciona una guía certera será posible un desarrollo armónico y un crecimiento sano y adecuado a su naturaleza de hombre. La educación tiene que proporcionar al hombre esa guía, ese camino, esas reglas y pautas de conducta conforme a las cuales ha de habituarse a obrar para lograr su fin, para actuar rectamente (7).

De aquí se desprende que la educación no es un fin en sí misma, sino un medio; el medio para desarrollar correctamente las facultades del hombre.

---

(6) Michel Creuzet: «*L'Enseignement*», Club du livre civique, París, 1965, pág. 7. Cfr. págs. 342 a 358.

Cfr., del mismo autor, *Enseignement-Education*, Montalza, París, 1973, parte I, cap. I.

(7) Ya Aristóteles había observado que eran tres los elementos que intervenían en la educación: naturaleza, hábito y razón. La educación había de procurar la adquisición de hábitos de las virtudes por las que el hombre hiciera un recto uso de sus facultades, subordinadas y ordenadas según la recta razón.

Cfr. Aristóteles: *Etica a Nicomaco*, traducción de María Araujo y Julián Marías, ed. Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1970, II, 1-6, págs. 19-27; VI, 13, págs. 100-101.

Aristóteles: *Política*, traducción de Patricio de Azcárate, ed. Espasa Calpe, col. Austral, 10.ª ed. Madrid, 1965, pág. 143.

Sobre la educación según Aristóteles: María Angeles Galino: *Historia de la educación. Edades Antigua y Media*, ed. Gredos, 2.ª ed. Madrid, 1973, págs. 201 y sigs.

Como escribe Vallet de Goytisolo (8), «la educación completa ha de abarcar los sentidos, la conciencia, la inteligencia y la voluntad». Y como señala Marcel de Corte, «sin que pueda haber corte o separación entre ellas, pues no cabe hablar de educación de la inteligencia, educación de la voluntad, sino de la educación que las engloba a todas».

B) Aprender a querer hacer un recto uso de sus facultades: inteligencia y voluntad.

El hombre se mueve por su voluntad, que le lleva a obrar según le informa la inteligencia. Inteligencia y voluntad son las facultades primordiales y características que, a excepción de los ángeles, distinguen al hombre de todos los demás seres de la creación.

Pero la inteligencia puede informar al hombre erróneamente, por lo que necesita aprender a usar bien de ella, para lo cual hay que educarle. Al mismo tiempo necesita habituarse a obrar de acuerdo con el bien propuesto por aquélla y no según su capricho, para lo que igualmente debe ser educado.

Por otra parte, el hombre conoce la realidad primeramente a través de sus sentidos, lo que, unido al lenguaje, le permite diferenciar las cosas unas de otras de modo que esa diferenciación que él hace sea la misma que realiza el resto de la sociedad.

Por último, hay que añadir que hay bien y mal moral y que no es lo mismo una cosa que otra; que hay que hacer el bien y evitar el mal.

Pues bien, los sentidos, la inteligencia y la voluntad, así como la conciencia, necesitan ser guiados, educados, para que su uso sea recto, adecuado a la realidad.

El deber primordial de la educación consiste en mostrarle al niño, al hombre, la naturaleza de las cosas, su ser; desarrollando su inteligencia para que sepa leer en la naturaleza; para que aprenda a pensar

---

(8) Juan Vallet de Goytisolo: *Sociedad de masas y Derecho,* ed. Taurus, Madrid, 1969, pág. 614.

en contacto con la realidad que le rodea; para que aprenda y descubra que hay unas leyes que la gobiernan; que hay una causalidad y una finalidad; para que capte que hay un orden de valores; que unos fines son superiores a otros; para que su voluntad se mueva conforme a ese orden de valores, prefiriendo los más altos a los inferiores; para actuar según la jerarquía de los fines; que ello es posible advertirlo en el orden de la naturalza; que no puede hacer su capricho y que toda transgresión de ese orden lleva en sí misma, a plazo más o menos corto, su castigo, no sólo en la vida eterna sino también en este mundo.

Sólo así es posible evitar que el hombre se figure la realidad «a su modo», con lo que caería en utopías y deformaciones fundamentales.

No se trata de que la educación proporcione al niño todos los cómos y porqués, aunque debe darle las bases para que pueda llegar a conocerlos, sino de hacerle comprender la existencia de una verdad; que la realidad de las cosas, la naturaleza, tiene unas reglas a las cuales obedece. Y que al hombre mismo le han sido dadas unas leyes que no puede impunemente transgredir.

La educación ha de dar a conocer desde la primera infancia la existencia de un orden. Orden que es objetivo y que, por tanto, no depende de su imaginación, ni puede crearlo según su voluntad, sino que ha de descubrirlo en la naturaleza, a través de cuya observación es posible conocerlo.

El recto uso de sus fucultades a que antes aludíamos, ese hábito que mencionábamos, es precisamente la actuación humana conforme a esas leyes que no se pueden transgredir; la adecaución de la actividad humana a ese orden; orden natural y objetivo.

Pero el hombre no se agota en esa dimensión meramente natural. El hombre es un ser de fines. Fines que están jerarquizados. Por encima de todos los fines posibles que el hombre pude perseguir, se alza uno último y supremo que es específico del hombre y común a todos ellos, por estar todos dotados de un alma inmortal: la salvación eterna.

La educación ha de hacer especial hincapié en esto, pues en definitiva, es lo más importante para el hombre y frente a lo cual, cualquier otra cosa, con olvido de ese fin, carece en absoluto de importancia.

Ese fin último y supremo es precisamente la meta del desarrollo de sus facultades, pues es la meta del hombre, y, por eso mismo, la meta de la educación. El recto uso de sus facultades, esa serie de hábitos que ha de adquirir, consisten fundamentalmente en que tengan como meta, hacia la cual siempre ha de tender, a Dios.

La educación, por lo tanto, persigue que el hombre alcance su último y supremo fin. El fin más importante de la educación, el verdadero fin, por ser el fin del hombre, es el desarrollo de las facultades del hombre para conducirlo, para guiarlo hacia Dios. La adquisición de hábitos que le conduzcan a Dios es su finalidad primordial.

Por ello, ha de educársele en el conocimiento de Dios y de que El ha establecido un ley eterna por la cual, en definitiva, se gobiernan todas las cosas, de la cual se deriva la ley natural y el orden de la creación, del que forma parte el orden social.

En ese proceso que es la educación, ésta tiene que enseñar a pensar, y a pensar bien. Pero como observaba Balmes (9), «el pensar bien consiste en conocer la verdad o en dirigir el entendimiento que conduce a ella. La verdad es la realidad de las cosas. Cuando las conocemos como son en sí, alcanzamos la verdad».

Educación y verdad, por tanto, se encuentran íntimamente ligadas, porque todo conocimiento se basa en la verdad. Toda aquella educación que no sea fiel a la verdad, por eso mismo, dejará de serlo y se convertirá en corrupción. Porque sólo fundamentándose en la verdad puede el hombre educar su entendimiento y su voluntad, perseguir el bien.

C) La educación religiosa ¿es imprescindible?

Pero la verdad no es sólo natural; hay verdades naturales y verdades sobrenaturales, religiosas. La educación no puede tener en cuenta tan sólo las primeras (el orden de la naturaleza) sino que ha

---

(9) Jaime Balmes: *El criterio,* Obras completas, Tomo III, ed. B.A.C. Madrid, 1948, pág. 488.

de tener en cuenta conjuntamente unas y otras. Porque tanto el orden natural como el orden sobrenatural son creaciones de Dios y entre ellos no sólo no hay contradicción alguna sino armonía perfecta, y que además ambos órdenes se complementan perfectamente.

Ahora bien, dada la finitud del hombre, éste no puede alcanzar la infinitud del fin supremo que es el mismo Dios por sí solo, sino que necesita necesariamente la ayuda de Dios. La educación ha de proporcionar al hombre el conocimiento de la necesidad de esa ayuda así como de los medios para alcanzarla y mantenerla.

La educación, por tanto, ha de ser educación religiosa. La educación no puede concebirse más que educando en la verdad, y como la única religión verdadera es la religión católica, la educación ha de ser en la verdad católica, única verdad. Lo cual, para todo católico es incuestionable, por lo que para él no subjetiva sino objetivamente considerado, no puede caber duda alguna, no ya de que la educación más perfecta es la educación cristiana, la educación católica, sino que tampoco puede dudar de que es la única que como tal católico y como educador puede admitir.

Es por eso por lo que Pío XI (10) en la encíclica dedicada a la educación, *Divini illius Magistri*, señaló: «La educación consiste esencialmente en la formación del hombre tal cual debe ser y debe portarse en esta vida terrena para conseguir el fin sublime para el cual ha sido creado» por lo que, «es evidente que así como no puede existir educación verdadera que no esté totalmente ordenada hacia este fin último, así también en el orden presente de la Providencia, es decir, después de que Dios se nos ha revelado en su unigénito Hijo, único que es camino, verdad y vida, no puede existir otra completa y perfecta educación que la educación cristiana».

Y éste no es el fin específico de la educación religiosa, sino de toda la educación, porque toda disociación que pretenda establecer dos tipos de educación, una laica, es decir, al margen de la religión, y

(10) Pío XI: *Divini illius Magistri*, 5 en Doctrina Pontificia, Documentos políticos, B.A.C., Madrid, 1958, pág. 530. Sobre el contenido de esta encíclica, puede consultarse con provecho pese a algunas salvedades, José Antonio Riestra: «La libertad de enseñanza», *Palabra*, Madrid, 1975. En él se explica el contenido de la encíclica, incorporada como apéndice.

otra religiosa, no hace sino diferenciar en el hombre, como dos partes, si no antagónicas al menos separadas una de otra, lo que no puede hacerse, porque la naturaleza del hombre es una. Como recordaba Pío XI (11), «nunca se debe perder de vista que el sujeto de la educación cristiana es el hombre todo entero, espíritu unido al cuerpo en unidad de naturaleza, con todas sus facultades, naturales y sobrenaturales, cual nos lo hacen conocer la recta razón y la revelación».

Por consiguiente, en países cristianos y para todos los católicos donde quiera que se encuentren, la educación ha de ser católica. Otra cosa es que existan lugares y personas a las que no haya llegado la doctrina católica o que no sean católicos. Allí no podrá pretenderse que la educación sea católica, y respecto a aquéllos no se les podrá imponer una educación católica para que sea conocida y practicada, respecto a los cuales, una verdadera libertad de enseñanza permite que reciban la educación que los padres deseen para sus hijos. Ahora bien, ello no es porque cambie la norma, en virtud de la cual la educación ha de ser católica por ser la educación completa y perfecta, sino porque cambia la materia sobre la que actúa la norma.

Pero en esos casos la educación será imperfecta, aunque en todo caso deberá ceñirse a la ley natural, respecto a la cual, todos los hombres, católicos o no, estamos sometidos y obligados a su cumplimiento.

D) **Educación y Enseñanza.**

Hay que hacer notar que este concepto de educación que hemos consignado, es decir, el aprendizaje del hombre en la adquisición de hábitos por los que use rectamente de sus facultades, encierra en sí mismo todas las facetas de la personalidad.

Hoy, sin embargo, pese a hablarse de «educación integral» y quizá por eso mismo al adjetivarse lo que por su mismo concepto no debiera necesitar ser adjetivado, se desvirtúa el significado de la educación, restringiéndolo en ocasiones, deformándolo en otras, producto de la actual confusión terminológica y conceptual que se dis-

(11) Pío XI, *op. cit.*, 43, pág. 553.

tingue, como señala Vallet de Goytisolo (12) por «la actual Babel de ideologías, en virtud de la cual en lugar de usar todos palabras diferentes para expresar la misma cosa, expresamos distintas cosas con la misma palabra».

Y así, no es extraño que se hable de educación y se piense únicamente en la educación intelectual; o se la considere tan sólo como la adquisición de técnicas y conocimientos meramente librescos o memorísticos, y se dedique tan sólo a proporcionarlos, independientemente de aspectos tan fundamentales como la formación moral o la formación del carácter.

Así se llega a reducir la educación a la instrucción, mermando el campo y el concepto de aquélla. La instrucción es un aspecto de la educación, forma parte de ésta, pero ha de ser lo más variada y acomodable a las características de lugar y tiempo según la que requiera cada hombre en particular, precisamente porque la educación es educación de cada hombre concreto.

Por otra parte, esa misma instrucción que se recibe con la enseñanza no puede ser contraria a la educación tal como la consideramos, ni entrar en conflicto con ella, de tal modo que el fin de la educación no puede verse no ya atacado o impedido por la instrucción, por la enseñanza, sino ni siquiera nublado o empañado.

Una enseñanza que prentendiera hacer abstracción de la finalidad de la educación, sería por sí misma perjudicial, por pretender disociar en el hombre una serie de facetas y caracteres que forman una unidad que no puede dividirse, o por prescindir de alguna de ellas.

La enseñanza, por tanto, ha de procurar también (como elemento integrante de la educación) la adquisición por parte del hombre de hábitos por los que el desarrollo y uso de sus facultades sea recto. Hábitos que consisten en la adquisición de la virtud, en el crecimiento del hombre en la virtud, tal como consistía para Sócrates (13) la

---

(12) Juan Vallet de Goytisolo: *Algo sobre temas de hoy*, ed. Speiro, Madrid, 1972, pág. 105.

(13) Cfr. Estanislao Cantero: *Paulo Freire y la educación liberadora*, Speiro, Madrid, 1975, págs. 65 y sigs., o en VERBO núm. 133-134, marzo-abril 1975, págs. 423 y sigs.

verdadera sabiduría, de tal manera que el sabio era el que practicaba la virtud y el hombre más sabio el más virtuoso.

Como escribía Balmes (14): «El entendimiento, sometido a la verdad; la voluntad, sometida a la moral; las pasiones, sometidas al entendimiento y la voluntad, y todo ilustrado, dirigido, elevado por la religión; he aquí el hombre completo, el hombre por excelencia. En él la razón da luz, la imaginación pinta, el corazón vivifica, la religión diviniza».

La enseñanza ha de tener presente esto y no creer que es inde-independiente de todo aquello que no sea la mera transmisión de conocimientos.

Porque la enseñanza ha de ser educadora. Como observaba Henri Charlier (15): «La meta de la enseñanza no consiste en hacer retener a los niños en su memoria las más cosas posibles, sino enseñarles a pensar. Que la memoria se llene de innumerables conocimientos amasados por generaciones de hombres es del todo inútil si la inteligencia no sabe unirlos en ideas y clasificarlos» (16).

Ese aprendizaje y desarrollo en que consiste la educación no lo puede conseguir el hombre por sí solo, por imposibilidad natural, sino que requiere la ayuda y la guía de otros hombres. Se llega así a la cuestión que será objeto del siguiente capítulo, esto es: a quién corresponde educar y enseñar, por qué razones tiene tal competencia, cuestión que hoy día tiene la máxima importancia, pues, de la respuesta que se le dé, depende nada más y nada menos (y con ello no se desorbita en absoluto la cuestión), el futuro del hombre y su libertad, y, por consiguiente, el futuro de la sociedad y la civilización.

---

(14) Jaime Balmes, *op. cit.*, cap. XXII, núm. 60, pág. 673.

(15) Henri Charlier: «Culture, école, métier», *Nouvelles Éditions Latines*, París, 1959, pág. 25

(16) Cfr. Jean de Viguerie: *op. cit.*, sobre el desprecio de la naturaleza real de la inteligencia humana, el rechazo de la facultad intelectual por excelencia que es el poder de abstracción, por parte de la pedagogía moderna.

E) Actualidad del concepto tomista de la educación.

Sin embargo, y para concluir este capítulo, es conveniente consignar el concepto de educación según Santo Tomás de Aquino, que en su brevedad, es perfecto (17):

«Traductionem et promotionem usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est status virtutis», esto es, «conducción y promoción (de la prole) al estado perfecto de hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud» (18).

En dicho concepto se contiene la causa final de la educación, «el estado de virtud». Ese es el fin último que engloba al hombre entero, alma y cuerpo.

Junto a ese fin último de la educación, se recoge también el fin próximo o inmediato, cual es la perfección de las facultades, la formación de hábitos morales e intelectuales, mediante la conducción y la promoción, que lleven al estado de virtud.

La persona humana, el hombre, el educando es la causa eficiente próxima de la educación, por eso es «promotionem», promoción o desarrollo del ser que se perfecciona hasta llegar al estado de virtud, por su propia voluntad, dirigida por su inteligencia; pero también mediante el auxilio del padre o del maestro (del educador), por eso es «traductionem», los cuales le van conduciendo, guiando, de modo que son causa eficiente remota de la educación.

El mismo hombre es la causa material de la educación: sus facultades de modo próximo y la misma persona la causa remota.

---

(17) Santo Tomás de Aquino: *Suma Teológica,* Suppl. q. 41, a. 1 en la B.A.C., tomo XV, Madrid, 1956, pág. 176.

(18) Sobre la educación en Santo Tomás, aparte los textos del Santo Cfr.: Juan Tusquests: «La posición de Santo Tomás, respecto a las cuatro causas de la educación», en *Revista española de pedagogía,* núm. 59, julio-septiembre 1957, págs. 175-186.

Antonio Millán Puelles: «Concepto de educación en Santo Tomás», en *Revista española de pedagogía,* núm. 64 págs. 359-382.

María Angeles Galino, *op. cit.* págs. 555-563.

También, Víctor García Hoz: *Cuestiones de Filosofía de la Educación,* C.S.I.C., Madrid, 1952, Caps. I, II, III y VI.

Y, por último, la causa formal, que reside en la voluntariedad del hombre, del educando y también en la del maestro o padre educador.

De ahí que la educación no pueda considerarse sólo instrucción, formando sólo las facultades intelectuales y prescindiendo de las morales; ni que se proponga un fin distinto del que abarca toda la persona; ni que se pretenda que la educación se limita a recibir pasivamente el educando, sin poner nada de su parte, con lo que el educador haría una especie de hombre robot. Es el propio educando la causa eficiente de la educación; por eso, modernas teorías pedagógicas como las de Paulo Freire (19), parten de una base falsa cuando pretenden hacer la revolución en la educación alegando la pasividad, la actitud meramente receptiva del educando.

Pero tampoco cabe dejar que sea el propio sujeto de la educación, el educando, quien se eduque a sí mismo, sin la guía y la ayuda del padre o del maestro. Estos son elementos, partes fundamentales en la educación, en cuanto que son auxilio necesario al proceso educativo, al desarrollo armónico que ha de alcanzar la persona.

Por ello, tanto en uno como en otro caso, si se prescinde de la causa eficiente próxima o de la causa eficiente remota, se tratará de una educación falsa, de una actividad perniciosa, por prescindir de alguno de sus aspectos fundamentales.

Como veremos, gran parte de los errores actuales se deben a tomar la parte por el todo.

En el capítulo siguiente veremos precisamente cuál es la causa eficiente remota, es decir, a quiénes corresponde educar y enseñar.

---

(19) Cfr. Estanislao Cantero: *op. últ. cit.* Cfr. Santo Tomás, tanto las cuestiones de la *Summa* como la cuestión XI *De veritate: De Magistro.*

Capítulo II

A QUIEN CORRESPONDE EDUCAR Y ENSEÑAR

SUMARIO: I. La familia: *A)* Derecho natural.—*B)* Educadora de hombres concretos.—*C)* La doctrina de la Iglesia.—II. La Iglesia: *A)* Derecho a educar.—*B)* Establecimiento de centros propios.—*C)* Labor supervisora y juzgadora.—*D)* Necesidad para el bien común temporal.—*E)* Nada de injerencia indebida.—*F)* Relaciones entre este derecho de la Iglesia y el de la familia y el del Estado.—*G)* Deber primordial y derecho inalienable.—III. El Estado: *A)* El Estado ante la Enseñanza.—*B)* Derechos y deberes del Estado: 1. Promover la enseñanza; 2. Papel subsidiario; 3. La enseñanza directa del Estado.—IV. Los cuerpos intermedios: *A)* Derecho a enseñar.—*B)* Papel subsidiario del Municipio y la Región.

Delimitada la finalidad de la educación, es claro que en ella está interesada toda la sociedad, puesto que de ella depende el desarrollo del hombre y en consecuencia el de la sociedad.

Pero ese interés es un interés armónico, de modo que puedan cumplirse realmente los fines de la educación. Armonía que supone una jerarquización respecto a esa causa auxiliar y externa al hombre que se educa, pero que es imprescindible al proceso educativo; jerarquización o prioridad que no se debe a construcciones mentales abstractas, sino que se fundamenta en la naturaleza humana y, por ello, en los mismos fines que la educación persigue, conforme a lo cual existe una diversidad de competencias, de obligaciones y derechos en materia de educación, siendo unas naturales e innatas, otras derivadas y restringidas a un campo específico, respecto al cual tienen competencia para enseñar, pero que fuera del mismo carecen de ella.

El derecho a educar corresponde, pertenece, primaria y fundamentalmente, por su misma naturaleza, a la familia. Por delegación de ésta, y en cuanto tal delegación, pueden enseñar los maestros y los profesores, los cuales reciben la autoridad para enseñar a los niños

de aquélla. Por ello, su derecho se deriva de aquel derecho primario que corresponde a la familia. Por eso las familias pueden oponerse, y, en ocasiones, tendrán la obligación de hacerlo, a que enseñen determinados profesores cuya docencia sea nociva, bien por lo que enseñen o por el ejemplo que den.

Pero, por otra parte, los cuerpos intermedios también pueden enseñar. Unos, como consecuencia de su misma función, sin lo cual quedaría incompleta: así, las enseñanzas impartidas por las profesiones en lo que toca al aprendizaje de las mismas. Otros, subsidiariamente respecto a las familias o a esas mismas profesiones: así, el municipio y la región en cuanto aquéllas sean insuficientes.

También el Estado tiene una misión en torno a la enseñanza; la primordial, su función propia y específica en este campo es la de velar con carácter subsidiario en torno a la armonía de la enseñanza con el bien común.

Por último, la Iglesia, en virtud de un título sobrenatural, tiene el deber y el derecho de enseñar y educar, sin que tal misión pueda ser impedida legítimamente por ningún otro poder.

I. La familia.

A) Derecho natural.

Michel Creuzet (1) ha expuesto con perfecta claridad las razones por las que es a la familia a quien corresponde la educación de los hijos, destacando cuatro series de razones: el perfeccionamiento de la vida humana, la aptitud natural de los padres en la educación, el equilibrio natural del ambiente familiar y el argumento de los hechos.

El hombre, desde que nace, se mueve en el ambiente familiar; pertenece a la familia. Es cierto que también forma parte de la sociedad y de una nación y que es súbdito de un Estado; pero donde

(1) Cfr. Michel Creuzet: *L'Enseignement, club du livre civique,* París, 1965, págs. 10-23.

primeramente vive y se desarrolla de hecho y de derecho es en la familia.

El instinto de conservación y, en general, aquellas cualidades que los animales tienen desde su infancia, no existen de ningún modo en el niño. Este necesita de los cuidados de la familia, especialmente de la madre, en sus primeros años.

La familia, por la misma naturaleza, es precisamente la encargada de cuidar y guiar al niño en su crecimiento, en su formación, es en ella donde primera y primordialmente adquiere esos hábitos que la educación ha de proporcionar.

Los primeros conocimientos los adquiere el niño en la familia. Como escribe Creuzet (2), «el primer despertar de su espíritu tiene por centro la familia. Los padres no siempre poseen la capacidad de elevar muy alto el nivel de los conocimientos de sus hijos. Podrán ayudarles otras comunidades. Pero el hecho es que, normalmente, es en la familia donde se elaboran los primeros conocimientos, sobre todo cerca de la madre. Ahí se adquiere el sentido de la realidad, el buen sentido que el joven tanto necesitará en el momento de su formación intelectual, si quiere permanecer equilibrado».

Es en la familia donde «se adquiere, normalmente, el sentido de la verdad. Los padres dignos de este nombre combaten la mentira desde la infancia. Porque aman a sus hijos e hijas, no toleran que la visión subjetiva de las cosas, los sueños se impongan a la realidad» (3).

La familia, la educación familiar, es escuela de realismo. No puede consentir, y no consiente, que la utopía se imponga a la realidad. Es en ella donde naturaleza, hábito y razón, elementos de la educación, logran en el niño su mejor desarrollo, porque es el medio más natural.

El perfeccionamiento de la vida humana se logra en la familia mucho mejor que fuera de ella, por muy «perfeccionados» que sean los centros en donde se «recluya» a los niños, porque una de las características de la familia es el amor que une a sus miembros.

---

(2) Michel Creuzet: *op. últ. cit.*, págs. 10-11.

(3) Michel Creuzet: *op. últ. cit.*, pág. 11.

Este amor hace posible que se salven posibles deficiencias; es la base de la educación en la infancia y en la adolescencia. Nada mejor que éste puede proporcionar una buena educación. Los padres, porque educarán a sus hijos en la verdad, enseñándoles desde pequeños que no se ha de mentir y reprendiéndoles cariñosamente cuando tal cosa suceda; en el bien, apartándoles de todo aquello que sea nocivo y advirtiéndoles para que no busquen sino aquél. Los hijos aceptan la voluntad de sus padres por el cariño que les tienen; por ese amor que hace que para el niño sea siempre verdad aquello que dice su padre; que hace que para él representen sus padres la sabiduría y la bondad.

Y este amor, por el que la carga más pesada se sufre con paciencia, no dura sólo los primeros años, si no que con mayor o menor fuerza no se extingue más que con la muerte.

Las posibles excepciones no rebaten lo que de modo universal se comprueba en los hechos de generación en generación.

Si precisamente en la actualidad este amor de la familia entre padres e hijos no parece tan fuerte, es debido precisamente a que de una u otra forma se ha dejado de ejercer los deberes que ese amor exige, bien por negligencia de los padres que con cierta frecuencia se han conformado con llevar a sus hijos al colegio sin preocuparse de la educación que en ellos daban a sus hijos, bien debido a doctrinas pedagógicas, políticas o pretendidamente religiosas, que por defender una llamada formación propia de la personalidad del niño, abandona a éste, en parte, sobre todo en la parte moral, a sus propias fuerzas, perdiendo los lazos que antes unían a padres e hijos, alejándose de ellos y enfriándose el amor.

Es precisamente la falta de amor y no el amor quien provoca tales situaciones. Amor supone reprender y castigar cuando ello es necesario; y acatar y soportar. Si faltan estas cosas ¿cómo va a ser posible una buena educación si falta el amor verdadero?

Es precisamente la falta de vida familiar, cuando el niño sale maleducado. Donde falta la familia, la delincuencia, por ejemplo, proporcionalmente es mucho mayor.

Algunas teorías propugnan que sea el Estado quien se encargue de la educación de los niños, lo que supone un verdadero atentado

contra la naturaleza. El Estado no es padre ni madre. El Estado no ama; no puede amar. Podrá en determinados casos haber amor hacia algunos niños por parte de sus funcionarios, pero faltará el amor básico que cada niño necesita y tiene en su familia propia.

El niño pertenece a la familia, participando de lo que ella es y de lo que en ella hay. Como señala Creuzet (4), el niño es un heredero; heredero de una herencia moral, espiritual y material: «Herederos, los niños no están en la familia, sino que son de la familia. No son cuerpos extraños, sino las ramas de un mismo árbol que crecerán recibiendo la misma savia nutricia».

El niño crece en la familia de modo equilibrado, porque se desarrolla en el ambiente más natural; en ella aprende a conocer y a amar aquello que le rodea, creándose los lazos sociales más duraderos y estables y más necesarios para la vida social.

B) Educadora de **hombres concretos.**

Porque no hay que olvidar la cuestión fundamental: se trata de educar hombres concretos. La familia es educadora de hombres concretos. Sólo ella es capaz de tener en cuenta medios, capacidades, ambiente, todo lo que significa el entorno en el que el niño nace, vive y se desarrolla.

Porque no hay una educación tipo; no hay una educación exacta, idéntica para todos los niños, porque no hay dos niños iguales.

El igualitarismo lo cifra todo en el concepto hombre, considerado de modo abstracto, en la inteligencia del niño, e impone autoritariamente una misma educación para todos de modo que todos tengan una igualdad de oportunidades. Lo que sería acertado si se tratara de robots; pero se trata de seres humanos concretos, con peculiaridades y capacidades distintas; se trata de seres humanos que son por naturaleza distintos, diferentes.

El igualitarismo prescinde de la naturaleza humana, en virtud de la cual los hombres son esencialmente iguales, pero accidentalmente

---

(4) Michel Creuzet: *op. últ. cit.*, pág. 22.

diferentes, con diferencias profundas que son las que determinan la personalidad distinta de cada uno de los hombres concretos.

El igualitarismo se mueve en el plano de la abstracción y el idealismo, y yerra al pretender suprimir lo concreto y real.

No hay una educación tipo, como no hay un hombre tipo. Hay hombres concretos que nacen, viven y se desarrollan en familias y ambientes concretos. Por eso hay tantos tipos de educación como tipos de familia, de ambientes. Cada una tiene sus peculiaridades y características propias, fruto de un diario vivir en una sociedad concreta. Y, en su conjunto, esa es la verdadera educación de una sociedad plural y diversificada, en la que cada familia ejerce libremente sus derechos y libertades.

La educación no se reduce, ni mucho menos, a una cuestión meramente económica. Porque la formación del hombre que la educación ha de buscar no se logra con dinero, sino con una dedicación personal en la que el niño aprenda a pensar y a querer; con la que adquiera el hábito de la virtud. Y es en la familia donde principal y primordialmente se logra.

Sólo si se pretende formar un mundo de robots y se cree poder conseguirlo, sería posible afirmar y defender una pretendida educación que fuera igualitaria, en la que teóricamente, idealmente, pero no práctica y realmente, con idénticas posibilidades, todos tengan las mismas oportunidades.

Afirmar y defender tal educación igualitaria, pero sin pretender nunca imponerla de modo autoritario a aquellos que no comparten dicha idea, desde una visión liberal y democrática, es una concepción de la educación tan válida como la expuesta anteriormente (5), y desde la visión y percepción del orden natural objetivo, la última es la única conforme con él.

Pero es que, además, tal igualdad de oportunidades con la concesión de medios idénticos, es lo más lejano a ella, creándose una desigualdad antinatural, pues al prescindir de las diferencias familiares de todo tipo, los niños, que son seres concretos y distintos unos

(5) Cfr. Estanislao Cantero: *La finalidad de la educación*, «Verbo», número 158.

de otros, quedan completamente desamparados y abandonados a sus solas fuerzas, con lo que las desigualdades no sólo se acrecientan, sino que, además, se crean otras nuevas, mientras que en el seno de las familias se corrigen por sí mismas, manteniéndose tan sólo aquellas desigualdades naturales que acompañan a los hombres concretos.

En la familia no reciben todos la misma educación, pero, en general, todos se educan, y se educan bien. Sin ella, fuera de ella, todos recibirán la misma educación y casi todos se educarán mal. Frente a los hombres equilibrados que naturalmente la educación familiar consigue, habrá hombres desequilibrados por una educación igualitaria.

Consecuencia de una visión materialista e idealista, que en este caso todo lo cifra en proporcionar medios idénticos a todos, creyendo que todos son iguales. De ahí que, en definitiva, en esta visión todo dependa a la postre de una cuestión económica.

C) **La doctrina de la Iglesia.**

Es a los padres a quien corresponde educar a sus hijos. Es este un derecho inalienable derivado de la naturaleza y finalidad de la familia. Por consiguiente, ésta tiene prioridad para cumplir sus fines propios sobre cualquier otra sociedad, incluído el Estado. Los padres tienen derecho y obligación de educar a sus hijos; no tienen derecho a que se los eduquen; son ellos mismos quienes los han de educar. Por ello, pueden oponerse, y deberán hacerlo, a que se los eduquen contra su voluntad. Ellos son los responsables de la educación de sus hijos y no el Estado ni la sociedad.

Como observaba Pío XI (6), «la familia, instituida inmediatamente por Dios para su fin específico, que es la procreación y educación de la prole ..., por esto mismo, tiene prioridad de naturaleza, y, por consiguiente, prioridad de derechos respecto al Estado».

«Recibe, inmediatamente, del Creador la misión, y, por esto mismo el derecho, de educar a la prole; derecho irrenunciable por estar inseparablemente unido a una estricta obligación; y derecho an-

(6) Pío XI: *Divini illius Magistri,* 8, págs. 531-532. D. Pontificia, Doc. Políticos, B.A.C., Madrid, 1958.

terior a cualquier otro derecho del Estado y de la sociedad, y, por lo mismo, inviolable por parte de toda potestad terrena» (7).

No se quiera ver en la doctrina de la Iglesia en este punto una defensa de sus intereses. Al reconocer, pues se trata de un reconocimiento de algo preexistente y no de una declaración de voluntad creando un derecho; al reconocer, por tanto, que la educación de los hijos corresponde a sus padres por derecho natural, la Iglesia reconoce y defiende no sólo el derecho de los padres católicos, sino el derecho de todos los padres.

Dos textos del Doctor Angélico nos ilustrarán de modo magistral sobre la materia:

«La naturaleza no pretende únicamente la generación de la prole, sino también su conducción y promoción al estado perfecto de hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud. De ahí que, según el Filósofo, tres cosas recibimos de nuestros padres, a saber, la existencia, el alimento y la educación» (8).

Y por ser de derecho natural, Santo Tomás responde negativamente a la pregunta de «si los niños de los judíos y de los otros infieles deben ser bautizados contra la voluntad de sus padres», «porque se opone a la justicia natural» (9).

Este derecho, por tanto, para ser real, los padres han de poder hacerlo efectivo. El Estado y la sociedad tienen que reconocerlo, no concederlo, pues no es creación ni donación suya, sino un derecho preexistente al Estado y la sociedad, connaturalmente unido a la condición de padre.

II. La Iglesia.

A) Derecho a educar.

Para los católicos son terminantes estas palabras de Pío XI (10):

«En primer lugar, la educación pertenece de un modo superemi-

---

(7) Pío XI: *Divini illius Magistri,* 27, pág. 540.

(8) Santo Tomás de Aquino: *Suma Teológica,* Suppl. q. 41, a. 1.

(9) Santo Tomás de Aquino: *Suma Teológica,* II-II, q. 10, a. 12, en la B.A.C. Tomo VII, Madrid, 1959, págs. 385-387.

(10) Pío XI: *Divini illius Magistri,* 10, 11 y 12, págs. 532 y 533.

nente a la Iglesia, por dos títulos de orden sobrenatural, exclusivamente conferidos a ella por el mismo Dios, y, por esto, absolutamente superiores a cualquier otro título de orden natural.

«El primer título consiste en la expresa misión docente y en la autoridad suprema de magisterio, que le dio su divino Fundador: «*Me ha sido dado todo poder en el cielo y en la tierra; id, pues, enseñad a todas las gentes, bautizándolas en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo, enseñándoles a observar todo cuanto yo os he mandado. Yo estaré con vosotros siempre, hasta la consumación del mundo*» (Mt. 28, 18-20). A este magisterio confirió Cristo la infalibilidad juntamente con el mandato de enseñar a todos su doctrina; por ésto la Iglesia «ha sido constituida por su divino Autor como columna y fundamento de la verdad, para que enseñe a todos los hombres la fe divina, y guarde íntegro e inviolado el depósito a ella confiado, y dirija y forme a los hombres, a las sociedades humanas y a la vida toda en la honestidad de costumbres e integridad de vida, según la norma de la doctrina revelada» (Pío IX, «Quum non sine»).

«El segundo título es la maternidad sobrenatural, en virtud de la cual la Iglesia, esposa inmaculada de Cristo, engendra, alimenta y educa las almas en la vida divina de la gracia con sus sacramentos y enseñanzas. Por esto, con razón afirma San Agustín: «No tendrá a Dios por padre el que rehúse tener a la Iglesia por madre» (San Agustín, "De symbolo ad catechumenos, 13")» (11).

---

(11) Y continúa: «Ahora bien, en el objeto propio de su misión educativa, es decir, «en la fe y en la regulación de las costumbres, Dios mismo ha hecho a la Iglesia partícipe del divino magisterio, y, además, por un beneficio divino, inmune de todo error, por lo cual la Iglesia es maestra suprema y segurísima de todos los hombres y tiene, en virtud de su propia naturaleza, un inviolable derecho a la libertad de magisterio». De donde se concluye necesariamente que la Iglesia es independiente de todo poder terreno, tanto en el origen de su misión educativa como en el ejercicio de ésta, no sólo respecto del objeto propio de su misión, sino también respecto de los medios necesarios y convenientes para cumplirla. Por esto, con relación a todas las disciplinas y enseñanzas humanas, que, en sí mismas consideradas, son patrimonio común de todos, individuos y sociedades, la Iglesia tiene un derecho absolutamente independiente para usarlas y principalmente para juz-

Estas razones, que con tanta nitidez expone Pío XI, son por las que la Iglesia puede y tiene derecho a educar y enseñar. Lo que no tiene más remedio que creer el católico; si no lo cree se sitúa culpablemente fuera de la ortodoxia católica.

Por eso, Pío IX condenaba el siguiente error (12): «La dirección total de las escuelas públicas, en las que se educa la juventud de una nación cristiana, puede y debe ser entregada a la autoridad civil, con la sola excepción de los seminarios episcopales, legalmente excluidos; y debe serle entregada de tal manera, que ninguna otra autoridad tenga derecho a intervenir en la disciplina de las escuelas, en el régimen de estudios, en la colación de grados y en la elección y aprobación de maestros».

Porque la doctrina pontificia, la doctrina católica, indica clara y terminantemente que la misión educadora de la Iglesia no le viene dada por ninguna otra autoridad que no sea la de Dios. La Iglesia no ejerce su misión educadora porque la autoridad civil se lo permite, sino por su misma naturaleza sobrenatural.

Por eso, es un error creer que la Iglesia tiene el mismo derecho que cualquier otra asociación para educar y enseñar, si se lo permite el Estado y con las condiciones que quiera éste imponer que se refieran o inmiscuyan en esa labor. Lo que destacaba Pío XI al señalar que el derecho a educar de la Iglesia no le viene dado «de una concesión o criterio humano o de humanas ideologías, mudables en los diversos tiempos y lugares, sino de una divina e inviolable disposición» (13).

---

garlas desde el punto de vista de su conformidad o disconformidad con la educación cristiana. Y esto por dos razones: porque la Iglesia, como sociedad perfecta, tiene un derecho propio para elegir y utilizar los medios idóneos para su fin; y porque, además, toda enseñanza, como cualquier otra acción humana, tiene una relación necesaria de dependencia con el fin último del hombre, y por esto no puede quedar sustraída a las normas de la ley divina, de la cual es guarda, intérprete y maestra infalible de la Iglesia». *Divini illius Magistri,* 13, págs. 533 y 534.

(12) Pío IX: *Syllabus,* 45, en Doctrina Pontificia, Documentos políticos, B.A.C. Madrid, 1958, pág. 30.

(13) Pío XI: *Non abbiamo bisogno,* 77, Doctrina Pontificia, Doc. Pol. B.A.C. Madrid, 1958, págs. 602 y 603.

La Iglesia no es una sociedad más, sino una sociedad perfecta, superior en el orden de los fines a la otra sociedad perfecta que es el Estado.

Negar este carácter sobrenatural por el que la Iglesia recibe de Dios directamente el derecho a educar y enseñar, y querer convertirlo en un derecho humano, mudable y regulado por el Estado, es algo que la Iglesia siempre ha condenado y siempre condenará.

Este derecho sobrenatural de la Iglesia, en lo que respecta a la educación y enseñanza escolar, se concreta de dos modos: colegios propios y vigilancia de toda la educación y enseñanza para que sea acorde con la doctrina católica, no sólo en lo que toca específicamente a la enseñanza de la religión, sino en toda la enseñanza.

B) **Establecimiento de centros propios.**

Para su misión sobrenatural la Iglesia tiene derecho, en virtud de esa misma misión, a establecer centros de enseñanza que no dependan más que de la Iglesia. Porque si se reconoce esa misión, a lo que todo católico está obligado, es necesario reconocer el derecho a hacerla realidad, lo que no sería posible si se le negara el derecho a establecer sus mismos centros. No es que su misión sobrenatural dependa de la existencia de esos centros, sino que lógica consecuencia de esa misión es el poderlos establecer libremente.

Pero no son solamente razones sobrenaturales por las que puede enseñar, sino que también, según el orden natural, se desprende el derecho de la Iglesia a establecer centros propios.

En primer lugar, porque como sociedad que es, al no ser la enseñanza monopolio del Estado, puede establecerlos como cualquier otra sociedad o particular (aun cuando sepamos y reconozcamos que sobrenaturalmente su derecho es superior).

En segundo lugar, porque los mismos padres de familia tienen interés en que existan esos centros a donde puedan mandar a sus hijos. Es, en este aspecto, un modo de realizarse la libertad de enseñanza y de ejercer los padres su derecho a educar a sus hijos, man-

dándolos a los colegios de la Iglesia que deseen hacerlo, delegando en ellos la autoridad respecto a sus hijos.

En tercer lugar, porque de ello se beneficia la sociedad y el Estado. No sólo en orden al fin del hombre, fin sobrenatural, sino también al temporal de esta vida. Basta con observar objetivamente la labor desarrollada por la Iglesia a lo largo de los siglos, para advertir que ha sido maestra de pueblos y que la labor civilizadora va indisolublemente unida a ella. Así como la reputación que alcanzaron los colegios de los religiosos, reconocido por sus mismos enemigos, como cuando calvinistas y protestantes mandaban a sus hijos a los colegios de los jesuitas (14).

C) Labor supervisora y juzgadora.

La razón de esta labor se encuentra precisamente en la naturaleza sobrenatural de su misión. Porque estando la educación y la enseñanza ordenada al fin último del hombre, porque dependiendo la educación y la enseñanza de este fin, no puede por ello mismo ignorar, despreciar u obrar como si las leyes divinas no le atañeren de ningún modo.

Lo que Pío XI (15) pone de relieve al señalar que «la Iglesia es independiente de todo poder terreno, tanto en el origen de su misión educativa como en el ejercicio de ésta, no sólo respecto del objeto propio de su misión (la fe y la regulación de las costumbres), sino también respecto de los medios necesarios y convenientes para cumplirla. Por esto, con relación a todas las disciplinas y enseñanzas humanas, que, en sí mismas consideradas, son patrimonio común de todos, individuos y sociedades, la Iglesia tiene un derecho absolutamente independiente para usarlas y para juzgarlas desde el punto de vista de su conformidad o disconformidad con la educación cris-

(14) Como señala la poco sospechosa pluma de Alberto Jiménez Fraud, «durante más de dos siglos alcanzaron los jesuitas la reputación de ser los mejores maestros de Europa». En *Historia de la Universidad española,* Alianza, Madrid, 1971, pág. 234.

(15) Pío XI: *Divini illius Magistri,* 13, págs. 533 y 534.

tiana. Y esto por dos razones: porque la Iglesia como sociedad perfecta, tiene un derecho propio para elegir y utilizar los medios idóneos para su fin, y porque, además, toda enseñanza como cualquier otra acción humana, tiene una relación necesaria de dependencia con el fin último del hombre, y, por esto, no puede quedar sustraída a las normas de la ley divina, de la cual es guarda, intérprete y maestra infalible la Iglesia».

Y, más adelante, continúa el mismo Pío XI (16): «Es derecho inalienable de la Iglesia, y al mismo tiempo deber suyo inexcusable, vigilar la educación completa de sus hijos, los fieles, en cualquier institución, pública o privada, no solamente en lo referente a la enseñanza religiosa allí dada, sino también en lo relativo a cualquier otra disciplina y plan de estudios por la conexión que éstos pueden tener con la religión y la moral».

D) Necesidad para el bien común temporal.

El mismo bien común temporal exige este doble aspecto en que se concreta el derecho sobrenatural de la Iglesia en su labor educativa. Y ello porque el poder temporal, aunque temporal, ha de ser cristiano.

El poder temporal, encargado del bien común temporal, ha de considerar a éste con dependencia del fin sobrenatural y último del hombre y referido a éste. Lo contrario significa el materialismo y supone una visión mutilada del hombre; tan mutilada que la deforma totalmente, puesto que al no tener en cuenta su fin sobrenatural, reduce la naturaleza humana a una pura animalidad, todo lo superior que se quiera al resto de los animales, pero animalidad al fin y al cabo, al prescindir de lo que le caracteriza y diferencia del resto de los seres de la creación: el estar dotado de un alma inmortal.

Por eso, el Estado no sólo ha de permitir la labor educativa de la Iglesia no poniéndole trabas, sino que ha de colaborar con ella ayudándola con su legislación.

---

(16) Pío XI: *Divini illius Magistri*, 18, pág. 536.

Que el poder temporal ha de ser cristiano, se desprende de la misma naturaleza de la doctrina cristiana; y, así, ésta lo ha recogido constantemente. En los últimos tiempos lo han señalado, por ejemplo, León XIII (17), al señalar en la «Inmortale Dei» el deber del Estado de defender la religión católica; San Pío X (18) en la «Vehementer Nos», al condenar, una vez más, la doctrina de la separación entre la Iglesia y el Estado; Pío XI (19), en la «Divini Redemptoris»; Pío XII (20), en «Summi Pontificatus».

---

(17) León XIII: «Entre sus principales obligaciones deben colocar la obligación de favorecer la religión, defenderla con eficacia, ponerla bajo el amparo de las leyes, no legislar nada que sea contrario a la incolumidad de aquélla. Obligación debida por los gobernantes también a sus ciudadanos. Porque todos los hombres hemos nacido y hemos sido criados para alcanzar un fin último y supremo, al que debemos referir todos nuestros propósitos, y que está colocado en el cielo, más allá de la frágil brevedad de esta vida. Si, pues, de este sumo bien depende la felicidad perfecta y total de los hombres, la consecuencia es clara: la consecución de este bien importa tanto a cada uno de los ciudadanos que no hay ni puede haber otro asunto más importante. Por tanto, es necesario que el Estado, establecido para el bien de todos, al asegurar la prosperidad pública, proceda de tal forma que, lejos de crear obstáculos, dé todas las facilidades posibles a los ciudadanos para el logro de aquel bien sumo e inconmutable que naturalmente desean. La primera y principal de todas ellas consiste en procurar una inviolable y santa observancia de la religión, cuyos deberes unen al hombre con Dios». *Inmortale Dei*, 3, en Doctrina Pontificia, Doc. Pol., pág. 194.

(18) «En segudo lugar, la tesis de que hablamos (separación de la Iglesia y el Estado) constituye una verdadera negación del orden sobrenatural, porque limita la acción del Estado a la prosperidad pública de esta vida mortal, que es, en efecto, la causa próxima de toda sociedad política, y se despreocupa completamente de la razón última del ciudadano, que es la eterna bienaventuranza propuesta al hombre para cuando haya terminado la brevedad de esta vida, como si fuera cosa ajena por completo al Estado. Tesis completamente falsa, porque, así como el orden de la vida presente está todo él ordenado a la consecución de aquel sumo y absoluto bien, así también es verdad evidente que el Estado no sólo no debe ser obstáculo para esta consecución, sino que, además, debe favorecerla todo lo posible». *Vehementer Nos*, 2, Doc. Pol., págs. 384-385.

(19) «Para lograr precisamente este orden tranquilo por medio de la colaboración de todos, la doctrina católica reivindica para el Estado toda la dignidad y toda la autoridad necesaria par defender con vigilante solicitud,

E) Nada de injerencia indebida.

Y esta doble manifestación de la labor educativa de la Iglesia, no puede calificarse de injerencia indebida de la misma. Porque siendo la religión católica la única verdadera, y siendo la Iglesia la encargada por el mismo Dios de procurar el fin sobrenatural del hombre, tiene pleno derecho para ejercer tal misión. Y ello no sólo beneficia al hombre en orden a su fin último, sino que también en esta vida temporal, tránsito para la venidera y que ha de fructificar en orden a ésta, recoge de tal labor de la Iglesia los mejores frutos.

Pío XI (21) lo explicaba magníficamente al decir que la labor de la Iglesia en la enseñanza «no puede ser calificada como injerencia indebida, sino como valiosa providencia materna de la Iglesia, que inmuniza a sus hijos frente a los graves peligros de todo contagio que puedan dañar a la santidad e integridad de la doctrina y de la moral».

Y León XIII (22), por su parte, señalaba los males para la so-

---

como frecuentemente enseñan la Sagrada Escritura y los Santos Padres, todos los derechos divinos y humanos». *Divini Redemptoris,* 32, Doc. Pont., Doc. Pol., B.A.C., pág. 689.

(20) «Porque el poder político, como sabiamente enseña en la encíclica *Inmortale Dei* nuestro predecesor León XIII, de piadosa memoria, ha sido establecido por el supremo Creador para regular la vida pública según las prescripciones de aquel orden inmutable que se apoya y es regido por principios universales; para facilitar a la persona humana, en esta vida presente, la consecución de la perfección física, intelectual y moral y para ayudar a los ciudadanos a conseguir el fin sobrenatural, que constituye su destino supremo.

El Estado, por tanto, tiene esta noble misión: reconocer, regular y promover en la vida nacional las actividades y las iniciativas privadas de los individuos; dirigir convenientemente estas activdades al bien común, el cual no puede quedar determinado por el capricho de nadie ni por la exclusiva prosperidad temporal de la sociedad civil, sino que debe ser definido de acuerdo con la perfección natural del hombre, a la cual está destinado el Estado por el Creador como medio y como garantía». *Summi Pontificatus,* 44 y 45, Doc. Pont., Doc. Pol., B.A.C., pág. 777.

(21) Pío XI: *Divini illius Magistri,* 19, pág. 536.

(22) León XIII: *Nobilissima gallorum gens,* 4, Doc. Pont., Doc. Pol., B.A.C., pág. 146.

ciedad y el Estado que se derivan de faltar esa labor educativa y supervisora de la enseñanza de la Iglesia: «Sin una recta formación religiosa y moral, todo cultivo del espíritu será malsano; los jóvenes, no acostumbrados al respeto de Dios, no soportarán norma alguna de vida virtuosa, y, habituados a no negar nada a sus deseos, fácilmente se dejarán arrastrar por los movimientos perturbadores del Estado».

F) Relaciones entre este derecho de la Iglesia y el de la familia y el del Estado.

Este derecho de la Iglesia no se opone al que tienen en esta materia la familia y el Estado. Como señalaba Pío XI (23): «concuerda perfectamente con los derechos de la familia y el Estado, y también con los derechos de cada individuo respecto a la justa libertad de la ciencia, de los métodos científicos y de toda cultura profana, en general. Porque la causa radical de esta armonía es que el orden sobrenatural en que se basan los derechos de la Iglesia, no sólo no destruye ni menoscaba el orden natural, al cual pertenecen los derechos de la familia, del Estado y del individuo, sino que, por el contrario, lo eleva y perfecciona, ya que ambos órdenes, el natural y el sobrenatural, se ayudan y complementan mutuamente de acuerdo con la dignidad natural de cada uno, precisamente porque el origen común de ambos es Dios, el cual no puede contradecirse a sí mismo».

El derecho de la Iglesia no suplanta al de los padres, sino que lo perfecciona y, en muchos casos, es la única forma de hacerlo realidad, no sólo en lo que toca a su fin propio, sino también en cuanto a enseñar en centros escolares de la Iglesia, única manera de hacer realidad muchas veces el derecho y la obligación de los padres de educar a sus hijos.

Este derecho de la Iglesia no es subsidiario ni indirecto, como el del Estado, sino pleno y directo, por el mismo fin de la Iglesia. Tampoco se suplanta en la labor del Estado, que es la subsidiariedad

---

(23) Pío XI: *Divini illius Magistri,* 23, pág. 539.

cuando no baste la iniciativa privada, y legislativa en orden a impedir que la enseñanza sea contraria a la moral, al derecho natural y a las verdades naturales en que se asienta el orden social.

G) Deber primordial y derecho inalienable.

La Iglesia tiene derecho, derivado del deber de enseñar que le encomendó Jesucristo, a fundar, cuando lo estime conveniente, centros propios de enseñanza. Este derecho es consecuencia del primordial de velar por la integridad de la fe, vigilando y juzgando toda la enseñanza a la luz de la doctrina de Cristo.

Ello es más fácil en cuanto la Iglesia tenga centros propios, pero esto puede no ocurrir y, en tal caso, su misión queda cumplida al velar para que toda la enseñanza sea totalmente cristiana.

Y esta misión educadora de la Iglesia constituye un derecho que le corresponde de modo inalienable frente a todo poder que pretenda restringirlo o impedirlo. Porque el fin de la Iglesia es superior a cualquier otro fin de la sociedad o del Estado.

III. El Estado.

A) El Estado ante la enseñanza.

No trataremos ahora directamente de los errores que se propugnan en torno a la competencia del Estado en materia de enseñanza. Aquí se expondrá tan sólo la labor que corresponde al Estado en esta materia según el derecho natural.

El Estado tiene también una misión en torno a la enseñanza. Más que de derecho a enseñar, de lo que hay que hablar es de la misión del Estado en este campo.

Su misión es subsidiaria en cuanto a dar enseñanzas; en este punto se limita a suplir la falta de enseñanza; la insuficiencia de la enseñanza privada (es decir, no estatal), es la que origina el que el Estado la imparta.

¿Significa esto que, salvo esa insuficiencia, no puede el Estado enseñar? En efecto, el Estado carece de competencia para proporcionar todo tipo de enseñanza que no se relacione directa y principalmente con el propio Estado. O, dicho de otro modo, el Estado, aun con el mejor funcionamiento de la enseñanza privada, puede enseñar, pero SOLO en aquellas cuestiones en las que para el buen funcionamiento del aparato del Estado, y por la dependencia directa respecto a éste de quienes ejercerán una determinada actividad, caen directa y principalmente bajo su dependencia. Así, la policía, el ejército, la administración pública, son actividades en las que el Estado puede enseñar, pudiendo crear centros destinados a dicho efecto.

Esta misión subsidiaria, por esto mismo, es inferior al derecho de los padres de familia respecto a la enseñanza y educación de sus hijos. Y, frente a la Iglesia, el derecho del Estado es de orden natural y no sobrenatural. Por ello, no puede aducirse el derecho del Estado como legitimación para restringir, bien sean los derechos de los padres, bien el derecho de la Iglesia, en torno a la educación y la enseñanza.

Los derechos del Estado en materia de educación ciudadana le están atribuidos, como indica Pío XI (24), «por el mismo Autor de la naturaleza, no a título de paternidad, como en el caso de la Iglesia y la familia, sino por la autoridad que el Estado tiene para promover el bien común temporal, que es precisamente su fin específico. De lo cual se sigue que la educación no puede atribuirse al Estado de la misma manera que se atribuye a la Iglesia y a la familia, sino de una manera distinta, que responde al fin propio del Estado» (25).

---

(24) Pío XI: *Divini illius Magistri*, 36, pág. 545.

(25) Y continúa: «De lo cual se sigue que la educación no puede atribuirse al Estado de la misma manera que se atribuye a la Iglesia y a la familia, sino de una manera distinta, que responde al fin propio del Estado. Ahora bien, este fin, es decir, el bien común de orden temporal, consiste en una paz y seguridad de las cuales las familias y cada uno de los individuos pueden disfrutar en el ejercicio de sus derechos, y, al mismo tiempo, en la mayor abundancia de bienes espirituales y temporales que sea posible en esta vida mortal mediante la concorde colaboración activa de todos los ciudadanos. Doble es, por consiguiente, la función de la autoridad política del Estado:

Como en toda su labor, el ser guardián del bien común temporal, como nos recuerda el Papa, es lo que le califica para su misión en materia de enseñanza. Misión más amplia de lo que muchos creen, y al mismo tiempo, más restringida de lo que otros muchos piensan,

---

garantizar y promover; pero no es en modo alguno función del poder político absorber a la familia y al individuo o subrogarse en su lugar.

Por lo cual, en materia educativa, el Estado tiene el derecho, o para hablar con mayor exactitud, el Estado tiene la obligación de tutelar con su legislación el derecho antecedente —que más arriba hemos descrito— de la familia en la educación cristiana de la prole, y, por consiguiente, el deber de respetar el derecho sobrenatural de la Iglesia sobre esta educación cristiana.

Igualmente, es misión del Estado garantizar este derecho educativo de la prole en los casos en que falte, físicamente o moralmente, la labor de los padres por dejadez, incapacidad o indignidad; porque el derecho educativo de los padres, como hemos declarado anteriormente, no es absoluto ni despótico, sino que está subordinado a la ley natural y divina, y, por esto mismo, queda no solamente sometido a la autoridad y juicio de la Iglesia, sino también a la vigilancia y tutela jurídica del Estado por razón de bien común; y porque, además, la familia ni es una sociedad perfecta que tenga en sí todos los medios necesarios para su pleno perfeccionamiento. En estos casos, generalmente excepcionales, el Estado no se subroga en el puesto de la familia, sino que suple el defecto y lo remedia con instituciones idóneas, de acuerdo siempre con los derechos naturales de la prole y los derechos sobrenaturales de la Iglesia. En general, es derecho y función del Estado garantizar, según las normas de la recta razón y de la fe, la educación moral y religiosa de la juventud, apartando de ella las causas públicas que le sean contrarias. Es función primordial del Estado, exigida por el bien común, promover de múltiples maneras la educación e instrucción de la juventud. En primer lugar, favoreciendo y ayudando las iniciativas y la acción de la Iglesia y de las familias, cuya gran eficacia está comprobada por la historia y la experiencia; en segundo lugar, completando esta misma labor donde no exista o resulte insuficiente, fundando para ello escuelas e instituciones propias. Porque «es el Estado el que posee mayores medios, puestos a su disposición para las necesidades comunes de todos, y es justo y conveniente que los emplee en provecho de aquellos mismos de quienes proceden». Además, el Estado puede exigir y, por consiguiente, procurar, que todos los ciudadanos tengan el necesario conocimiento de sus derechos civiles y nacionales y un cierto grado de cultura intelectual, moral y física, cuya medida en la época actual está determinada y exigida realmente por el bien común. Sin embargo, es evidente que, al fomentar de estas diversas maneras la educación y la instrucción pú-

pero que, en ocasiones, son los mismos quienes sustentan una y otra postura.

Su amplitud estriba en que, de modo análogo a la Iglesia que tiene el derecho y el deber de supervisar toda la enseñanza para que sea adecuada a la religión católica en orden al fin sobrenatural del hombre, el Estado tiene el deber de velar (eso sí, subsidiariamente) para que la enseñanza sea conforme al bien común. Por ello, no puede consentir una pretendida libertad de magisterio —que no hay que confundir con la libertad de enseñanza— como si no hubiera norma alguna superior a la de la razón y la conciencia del profesor que enseña.

Esta misión supervisora, puede, sin lugar a dudas, quedar en manos de la Iglesia, puesto que al preservar a la enseñanza de todo error sobre la religión católica, y ser éste el cimiento más firme, el único verdadero en que se levanta el orden social, éste queda absolutamente garantizado con la labor vigilante de la Iglesia.

No obstante, si en el plano teórico esto debe ser así, como antaño lo fue, hoy, en cambio, esto ya no es garantía por sí mismo, pues si bien la Iglesia permanece la misma, sus miembros, incluso los más destacados, infunden o permiten que se difundan, toda clase de doctrinas destructoras de la religión y de la sociedad, por lo que el Estado ha de velar en este aspecto y con la sola finalidad indicada, para que la enseñanza esté de acuerdo con el bien común y la religión. Pero adviértase que esta misión el Estado ha de cumplirla con carácter subsidiario respecto a la sociedad misma y a sus miembros.

Su restricción estriba en que, en general, la enseñanza directa, porque no es de su competencia, no le corresponde más que de modo supletorio y subsidiario. Por ello, no es lícito no sólo el monopolio estatal de la enseñanza, sino tampoco la competencia con las institu-

---

blica y privada, el Estado está obligado a respetar los derechos naturales de la Iglesia y de la familia sobre la educación cristiana y observar la justicia, que manda dar a cada uno lo suyo. Por tanto, es injusto todo monopolio estatal en materia de educación, que fuerce físicamente o moralmente a las familias a enviar a sus hijos a las escuelas del Estado contra los deberes de la conciencia cristiana o contra sus legítimas preferencias». *Divini illius Magistri*, 36, 37 y 38, págs. 545-547.

ciones particulares, pues al basarse en sus poderosos medios es sumamente fácil aniquilar aquéllas. Porque el Estado no puede impartir enseñanza cuando debido al adecuado funcionamiento de la iniciativa privada, se cumple la función docente en su totalidad.

B) Derechos y deberes del Estado.

La principal obligación del Estado es colaborar a la vida natural de la sociedad, mediante el fomento de la iniciativa privada, ayudando a los cuerpos intermedios, que orgánicamente constituyen aquélla. El Estado ha de abstenerse de dificultar, por cualquier medio, la acción familiar y corporativa.

1. *Promover la enseñanza.*

El Estado, ciertamente, está interesado en la educación y en la enseñanza, puesto que los sujetos de ella son sus súbditos, por lo que cuanto mejor sean aquéllas, más ventajosamente repercutirá en el Estado. Por esta razón, unida a la primordial de procurar el bien común, ha de promoverla. Pero promover no significa intromisión, dirigismo, planificación, monopolio o cualquier otra acción que impida o dificulte el desarrollo de la sociedad, que considerada auténticamente formada por cuerpos intermedios, es a la que corresponde la educación y la enseñanza. Promover no significa más que ayudar y colaborar.

El Estado ha de ayudar a aquellos a quienes corresponde la misión de enseñar (familias, cuerpos intermedios, Iglesia, es decir, la sociedad organizada naturalmente) con los medios y en las formas que en cada caso y circunstancia sean necesarios para que sean aquellos y no el Estado quien la realice (26).

---

(26) Medios que pueden ser muy diversos: suministrando medios económicos, haciendo edificios, creando bibliotecas ... pero siempre procurando que las familias, los cuerpos intermedios, es decir, la iniciativa privada, lleve a cabo la tarea de la enseñanza, y nunca sustituyéndose en su lugar.

Así, de ese modo, todos podrán tener un cierto grado de instrucción, al mismo tiempo que se verá favorecido todo aquello que verdaderamente contribuya a enriquecer el pensamiento y la civilización: arte, letras, ciencias...

2. *Papel subsidiario.*

La razón que justifica la enseñanza directa del Estado es el carácter de organismo subsidiario respecto a las sociedades infrasoberanas o cuerpos intermedios. Cuando la enseñanza es imposible que de hecho se ejerza por los cuerpos intermedios con título para ello, es cuando surge la obligación de suplirla por el Estado.

Esta misión subsidiaria se manifiesta en dos aspectos: respecto a los sujetos de la enseñanza y respecto a los centros de enseñanza.

Respecto a los individuos, el Estado no debe suministrar o proporcionar directamente la enseñanza, estableciendo centros para ello, sino concediendo becas para asistir a centros privados cuando éstos existan, «en los casos en que falte, física o moralmente la labor de los padres, por dejadez, incapacidad o indignidad», como decía Pío XI (27). Pero, como señala Michel Creuzet, es ésta una situación que pocas veces se presenta en una sociedad sana (28).

Asimismo, cumple su labor subsidiaria el Estado, concediendo las oportunas becas a aquellos individuos que carecen de medios económicos suficientes para acudir a los centros de enseñanza. Becas que si serán generales para la enseñanza elemental, deberán ser restringidas a medida que avance el nivel de enseñanza, para conce-

---

(27) Pío XI: *Divini illius Magistri*, 36, pág. 545.

(28) «Que no se nos diga: hay padres indignos. Cierto. Afortunadamente son poco numerosos. Mas el hecho de que sean juzgados «indignos», ¿no es suficiente para recordarnos que *normalmente* los padres son dignos, que son *los más dignos* de educar a sus hijos?

Se habla mucho menos de centros de educación indignos, de educadores indignos. En cualquier caso, eso sorprende menos, subleva menos el corazón de la gente honrada, porque se siente perfectamente que el lazo con el niño es menos estrecho, la atadura de los adultos menos grande, normalmente, que en la familia». Michel Creuzet: *L'Enseignement*, págs. 19 y 20.

derlas solamente a quienes realmente las merezcan según las calificaciones obtenidas y deseen continuar sus estudios.

Respecto a los centros de enseñanza, la labor subsidiaria del Estado se verifica cuando son insuficientes esos centros de enseñanza no estatales; cuando la iniciativa privada es insuficiente, el Estado tiene que establecer centros de enseñanza.

Pero ese establecimiento supone:

— En primer lugar, que ha de levantar esos centros de enseñanza, esos colegios, donde son necesarios, no donde el Estado *quiera* erigirlos.

— En segundo lugar, el Estado no ha de imponer a los alumnos o a las familias de éstos más de lo exigido por el estricto cumplimiento del bien común. Es decir, no puede proporcionar una enseñanza reñida con la moral, la religión católica, el orden social, etc.... Ni imponer unas pretendidas enseñanzas "políticas", pues éstas o constituyen la enseñanza del orden social y político natural y cristiano, en cuyo caso deben enseñarse como lo que son, sobrando el calificativo de «políticas», o están en desacuerdo con el mismo, en cuyo caso son una verdadera violación del orden natural.

— En tercer lugar, si la razón de la falta de enseñanza privada es la económica, deberá dejar los centros en manos privadas, supliendo tan solo la carencia de medios económicos que es, precisamente, lo que falta.

— En cuarto lugar, ha de dejar su labor directa de enseñar cuando la iniciativa privada sea capaz de hacerse cargo de ella, pues la enseñanza del Estado ha nacido con carácter subsidiario y no absorbente.

Porque no hay que olvidar que el principio de subsidiariedad, expresión del orden natural, reconoce la prioridad de la sociedad respecto al Estado; es decir, que es el Estado quien es subsidiario respecto a la sociedad y no al contrario, pese a la formulación errónea de tal principio que así lo considera. Como señala Creuzet (29), no es la enseñanza privada supletoria de la estatal, sino la enseñanza del Estado subsidiaria de aquélla (30).

---

(29) Cfr. Michel Creuzet: *op. cit.*, págs. 39 y 40.

(30) Pío XI: *Divini illius Magistri*, 38, ver nota 25.

3. *La enseñanza directa del Estado.*

¿No tiene, pues, derecho a enseñar el Estado en centros propios? En términos generales, no. Tan sólo en las especialidades en las que directamente esté interesado. Tal es el caso de los funcionarios. Pero todo este tipo de enseñanza es posterior a una enseñanza previa —variable según los casos—, la cual no pertenece al Estado sino al cuerpo social. En su inmensa mayoría, los alumnos no ejercerán su actividad posterior en los organismos del Estado, sino en el campo de la iniciativa privada. Sólo respecto a quienes trabajarán en organismos del Estado, tiene éste competencia para enseñar, y, precisamente, sólo respecto a la actividad que en ellos van a desarrollar, porque toda la enseñanza previa a ésta corresponde a la diversidad social.

En resumen, la labor del Estado en materia de enseñanza está limitada por el principio de subsidiariedad y dirigida al cumplimiento del bien común, que es precisamente el fundamento y la razón de ser del Estado. Por ello, el Estado tiene que reconocer (y no establecer) los derechos de la familia, de los cuerpos intermedios y, en definitiva, de la sociedad, que es un verdadero cuerpo orgánico y no una suma de individuos, con una existencia, en verdad, natural y no creación suya.

IV. Los cuerpos intermedios.

A) Derecho a enseñar.

El hombre no pertenece sólo a la familia, sino que, además, forma parte de lo que en el Derecho público cristiano se denominan «sociedades menores o imperfectas» (Pío XI), «sociedades infrasoberanas» (Enrique Gil y Robles), «cuerpos intermedios» (Michel Creuzet) o «cuerpos sociales básicos» (Francisco Puy).

Los cuerpos intermedios son múltiples y variados: pueblos, villas, municipios, regiones, corporaciones profesionales de todo tipo, sin-

dicatos, asociaciones culturales ... Todos y cada uno de estos cuerpos intermedios aseguran y dan permanencia tanto a la familia como a los fines que ésta persigue; proporcionando, además, todo aquéllo que el marco familiar no llega a dar. La familia, aunque célula primaria y fundamental del cuerpo social, no alcanza a proporcionar al hombre todos aquellos bienes que éste necesita para su desarrollo.

En el campo de la enseñanza, los cuerpos intermedios, aun sin ser padres, como la familia, ni sociedades perfectas, como la Iglesia, y el Estado, cada una en su género, también pueden y tienen derecho a impartir enseñanza.

Su papel en este terreno viene derivado de la ayuda que necesitan las familias para educar y enseñar a sus hijos. Como escribe Creuzet (31), «en la medida en que se trate de formar al profesional, al ciudadano, al hombre que ha de vivir en los múltiples órganos de la Ciudad, la familia podrá, deberá incluso, hacerse ayudar por los cuerpos intermedios competentes».

Con todo acierto, Creuzet los ha comparado en cierto modo con la familia. Así, escribe (32): «la familia es el medio natural de la educación de los niños. La empresa, el oficio, incluso la profesión, son el medio natural en el que el adolescente va a encontrarse en contacto, no sólo de la materia a transformar, sino de un ambiente humano, de una tradición, de una verdadera herencia».

Se explica perfectamente que los cuerpos intermedios puedan también enseñar. Las mismas profesiones u oficios, el ramo de la producción están interesadas en que los futuros compañeros sepan bien su profesión u oficio. Para ello, a través de centros propios, podrán dar la enseñanza necesaria para ello. Porque ¿quién mejor que ellos mismos para enseñar esa parcela —más o menos grande según la profesión— del saber en la cual tienen la mayor competencia?

Pero no sólo transmiten un saber técnico, sino que, además, esa enseñanza es humana, natural, creándose unos lazos de los que se beneficia la sociedad entera; lazos que producen el arraigo del hom-

---

(31) Michel Creuzet: *op. cit.*, pág. 32.
(32) Michel Creuzet: *op. cit.*, pág. 33.

bre a las cosas y a las instituciones, que no existe, en cambio, con la frialdad y la impersonalidad de la enseñanza estatal.

¿Por qué una empresa —entiéndase en sentido amplio— no podrá enseñar al personal que ha de trabajar en la misma? Y más aún, ¿por qué el ramo de la profesión no podrá enseñar a quienes se dediquen a esa profesión? Fue el papel que desempeñaron con tanto acierto los antiguos gremios, hasta que la centralización los convirtió en privilegio puesto a la venta del mejor postor, acabando totalmente con ellos la Revolución francesa.

Las empresas agrupadas entre sí pueden, con todo derecho, en cuanto prolongación de las mismas familias y en cuanto garantía de la transmisión de un saber por ellas practicado, pueden establecer los centros adecuados para esa formación.

Lo que puede hacerse, bien directamente, estableciendo ellas mismas los centros de enseñanza, bien subvencionando otros centros existentes. Prescindiendo de la cuestión de la financiación, quede, por ahora, constancia del derecho de los cuerpos intermedios a impartir enseñanza; a colaborar como cuerpos del organismo social en la labor educativa.

De hecho, en la actualidad, aunque indirectamente, existe esta intervención. Así, las empresas no sólo seleccionan al personal que en ellas entra a trabajar, sino que esas mismas empresas también dan cursos a muchos de los seleccionados, a pesar de la previa existencia del título o certificado de estudios requerido.

La competencia mayor en determinadas cuestiones, la tienen quienes de tales cuestiones se ocupan. Ello ocurre en la enseñanza de las profesiones y oficios, con las corporaciones profesionales, que existentes o pudiéndose formar, forman parte de los cuerpos intermedios.

La enseñanza adquirida lejos del medio donde se desarrollará tal actividad, donde se habrá de aplicar esa enseñanza, lejos de su ambiente, requiere con posterioridad un aprendizaje sobre el terreno, que ya se habría adquirido, al mismo tiempo que los conocimientos teóricos, de haberse efectuado tal enseñanza por medio de las corporaciones profesionales; con la ventaja importantísima de que unida a esos conocimientos se encuentra la creación de unos lazos, de unos afectos, de una comprensión, que redundan en beneficio tanto del

aprendiz como del maestro o maestros, de la vida social y de la profesión misma, haciendo más humanas las relaciones entre los hombres.

En otro aspecto, tanto como por la reunión y voluntad de las familias, como en virtud del principio de subsidiariedad, los pueblos, los municipios y las regiones, por este orden, pueden con todo derecho abrir escuelas, colegios y universidades.

En cuanto reunión de familias que acuerdan tal establecimiento del centro, no cabe dudar del derecho de los cuerpos intermedios a ello. Es prolongación, por voluntad de las mismas familias, haciendo éstas efectivo su derecho, del derecho de éstas a ejercer su labor de educación y enseñanza.

La imposibilidad para las familias de enseñar en múltiples ocasiones a sus hijos, no sólo unos conocimientos culturales, sino también prácticos o profesionales, unido al deseo de los padres de que sus hijos aprendan, lleva a que reunidos en sus comunidades naturales, sean éstas las que hagan los centros de enseñanza. Lo que si no es posible en las grandes ciudades, donde esto corresponderá generalmente a sociedades religiosas o asociaciones profesionales o a colegios privados, en los pueblos, en cambio, es totalmente factible.

De la combinación de las corporaciones profesionales y de estas agrupaciones sociales naturales, es decir, de la armonía entre los diversos cuerpos intermedios, a lo que ha de añadirse la labor fecunda de la Iglesia, surgirá la enseñanza adecuada a cada necesidad de tiempo y lugar.

Es, en definitiva, la plena vida de la sociedad la que establece el derecho de los cuerpos intermedios a impartir enseñanza. Y la historia y la práctica demuestran sus ventajas en todos los órdenes: profesional, económico, cultural, cívico, social, religioso, familiar, etc.

También las asociaciones o agrupaciones culturales. Como, por ejemplo, la música, no cabe dudar de los beneficios de que sea enseñada por conservatorios, etc.

Esta intervención de los cuerpos intermedios, puede ser también de un modo menos directo, con la formación de bibliotecas, con los intercambios, premios, etc.

B) Papel subsidiario del Municipio y la Región.

Hemos visto que los cuerpos intermedios tienen derecho a enseñar. Sin embargo, los cuerpos intermedios son múltiples y variados. Entre ellos se encuentran el Municipio y la Región (aparte otros como la comarca ...), verdaderos cuerpos intermedios. Considerados como tales, (y no como el positivismo para el que sólo existen en cuantos reconocidos o creados por el Estado, careciendo por tanto de funciones propias, pues le son asignadas por éste), ¿tienen derecho a enseñar?; ¿es misión suya educar?

Los cuerpos intermedios se forman naturalmente para la consecución de unos fines; el Municipio o la Región, ¿tienen como finalidad la enseñanza?

Recordemos lo dicho hasta aquí en torno a la familia, las corporaciones profesionales, etc., y el papel del Estado en torno a la enseñanza. De lo dicho, es fácil concluir que ni al Municipio ni a la Región les compete enseñar, a no ser subsidiariamente. Subsidiairedad que han de ejercer antes que el Estado.

La finalidad del Municipio y la Región se debe a que es en estas sociedades donde el hombre y las demás sociedades inferiores a ellas, logran alcanzar unos fines que de otro modo no sería posible. Pero esto no ocurre con la enseñanza. El Municipio y la Región tienen por misión realizar aquellas tareas que exige la comunidad y que sólo con esta organización más compleja, aunque no por ello menos natural, pueden tener lugar.

Pero la educación y la enseñanza quedan fuera de su ámbito. Pertenecen al de agrupaciones que existen en el Municipio o la Región, pero que están plenamente capacitadas según la naturaleza para ejercer la misión educativa.

«La enseñanza —escribía Víctor Pradera (33)— ha de ser también independiente de la Región y del Municipio como entidades políticas y administrativas. Es una torpe contradicción en la que in-

---

(33) Víctor Pradera: *El Estado nuevo,* Cultura Española, Madrid, 1941, 3.ª ed., pág. 256.

curren no pocos al pedir... la inhibición del Estado en la enseñanza y su traspaso a las Regiones y Municipios».

La razón es la misma por la que al Estado no le compete enseñar más que subsidiariamente.

El Municipio, es cierto, es «entramado de familias», aunque sólo en los pequeños, como escribe José Gil Moreno de Mora (34). Pero la formación del Municipio, aun considerada en su genuina significación como tal entramado, no se efectúa para dar enseñanza, sino por otros fines diversos, que sólo a través de esa organización pueden alcanzarse.

El Municipio, nos lo recordaba Michel Creuzet (35), no tiene como «misión propia suya abrir escuelas, salvo a falta de iniciativa familiar, de comunidades religiosas, de grupos profesionales, etc.».

Y es que los cuerpos intermedios, como recuerda Vallet de Goytisolo (36), «han de brotar como las plantas, de abajo a arriba»; si el Municipio de modo indebido se apropia de la misión de enseñar, se invierte el orden natural y, por lo mismo, muere la sociedad, su libertad, su responsabilidad y facultades propias desaparecen absorbidas al Municipio.

Baste con lo dicho para destacar que el Municipio y *a fortiori* la Región, no tienen por misión la enseñanza. Su papel es subsidiario, anterior al del Estado; el de éste, subsidiario respecto al de éstos. Por ello, lo dicho respecto al Estado en su misión en la enseñanza, se aplica también al Municipio y a la Región.

Es decir, que tanto el Municipio como la Región, en cuanto tales, no pueden abrir centros de enseñanza más que cuando falte la iniciativa privada, y ello para subsanar tal defecto, pero, al mismo tiempo, impulsando a la iniciativa privada para que se haga cargo de la enseñanza que el Municipio o la Región están impartiendo.

---

(34) José Gil Moreno de Mora: *El municipio como entramado de familias,* en «El municipio y la organización de la sociedad», Speiro, Madrid, 1971, págs. 45 y sigs. O en Verbo núm. 93, marzo 1971, págs. 243 y sigs.

(35) Michel Creuzet: *El municipio y la doctrina de los cuerpos intermedios,* en el volumen anterior, págs. 71-72, o en Verbo núm. 94, abril 1971, págs. 347-348.

(36) Juan Vallet de Goytisolo: *La crisis del Derecho,* en Revista General de Legislación y Jurisprudencia, abril 1962, separata, pág. 29.

CAPÍTULO III

UNIVERSALIDAD Y PLURALIDAD EN LA ENSEÑANZA

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN: A) *Universalidad;* B) *¿Diversificación o igualitarismo?;* C) *¿Cultura de masas o desmasificación?*—II. IMPORTANCIA PRIMORDIAL DEL AMBIENTE FAMILIAR Y LOCAL.—III. DIVERSOS GRADOS Y TIPOS DE ENSEÑANZA: A) *La enseñanza elemental;* B) *Los oficios como educadores:* 1. La educación de los valores de la persona: *a)* Educación del pensamiento; *b)* Oficio y cultura; *c)* Oficio y personalidad; 2. Educación de los valores sociales: *a)* La responsabilidad personal; *b)* La continuidad y el equilibrio de la vida social; *c)* La promoción de las autoridades sociales; C) *Las enseñanzas medias;* D) *La enseñanza universitaria y las enseñanzas superiores.*

I. INTRODUCCIÓN.

A) *Universalidad.*

Se afirma frecuentemente que el hombre tiene derecho a una educación. Lo que es cierto parcialmente, debiendo ser matizada, pues tal afirmación no significa nada por sí sola (es una ampulosa declaración de derecho, abstracta, que nada significa por sí misma), mientras no se concrete a qué grado de educación y cultura tiene derecho el hombre como ser concreto; es decir, cada hombre.

Las tendencias del «mundo moderno», apelando al «dogma» de la democratización de la enseñanza y de la cultura, basada en la errónea identificación de la justicia con la igualdad, y haciendo de ésta la norma suprema reguladora de la conducta humana, pretenden hacer la cultura accesible a todos los hombres en un mismo grado, para lo cual se postula una educación sistemáticamente igualitaria en un

período que, cuando menos, alcanza hasta los catorce años, cuando no a los dieciséis, a los dieciocho e, incluso, proclamando el «derecho» a que todos tengan enseñanza universitaria, como si fuera un verdadero derecho.

Ello es un modo suficientemente adecuado para destruir la civilización y acabar con la cultura, porque ésta necesariamente se diluye, ya que sólo eliminando toda profundidad en el saber y degradando su contenido es posible hacerla accesible en un mismo grado a todos los hombres. Con lo que los perjuicios alcanzarán tanto a cada uno de los hombres de ese modo «culturizados» como a toda la sociedad, pues se destruye la civilización.

Cultura y civilización no suponen igualitarismo; antes al contrario, diversificación. Lo que no quiere decir una especialización tal que, fuera del reducido campo de la misma, el hombre ignore cualquier otra realidad.

Vallet de Goytisolo (1) lo ha puesto de relieve al señalar: «Una civilización presupone una cultura global, aunque diversificada. No se trata de que todos sepan todo, ni de que el saber sea uniforme, sino de que cada cual sepa lo que necesita saber según su función y de que todos tengan el conocimiento de la realidad básica y educados la mente y el buen sentido moral, social y estético, necesarios para no ser víctimas de alucinaciones y de degradación».

La civilización y la cultura suponen lo que hasta hace poco se había (mejor o peor) practicado, porque eran condiciones de la misma: universalidad y pluralidad de la enseñanza. Educación y enseñanza para todos, pero con diferentes grados y tipos de enseñanza; porque es consecuencia del orden social natural y condición para que el mismo se logre.

---

(1) Juan Vallet de Goytisolo: *Algo sobre temas de hoy*, Speiro, Madrid, 1972, pág. 269. O como dice en otro lugar: «Universalidad, pero pluralidad de enseñanza. A cada cual la que le facilite una mejor formación más adaptada a su medio geográfico, histórico y social, y a sus posibilidades; la que mejor le forme para su cometido profesional, para realizar su función, para ejercer su oficio, para darse cuenta de su situación en este mundo, de paso —que se debe procurar sea fructífero— hacia el otro». En *Sociedad de masas y derecho*, Taurus, Madrid, 1969, pág. 646.

Pensar que la cultura, la educación y la enseñanza han sido, hasta la aparición de la democratización y el igualitarismo, coto cerrado a unos pocos e inaccesible para el resto de los hombres, es desconocer la historia o falsearla. Sobre todo, cuando precisamente es en nuestra época cuando la degradación de la cultura es un hecho real que anuncia (y es posible observarlo ya) el ocaso de la civilización.

En el pasado, donde no existió la pretensión de que todos pudieran tener el mismo grado de cultura de un modo uniforme, que ni siquiera se pensaba en que todos accedieran a ese igualitarismo, sino que la enseñanza y la educación eran universales, pero sumamente diversificadas y plurales, la cultura era de todos, participando todo el pueblo de ella. Vallet lo recuerda, señalando que «en Grecia *La Odisea* y *La Ilíada* fueron obras populares. En la Edad Media las catedrales eran algo del pueblo y las canciones populares desprendían gracia y nobleza» (2).

El Imperio romano cayó por el poder absoluto del Estado, que originó lo que para Rostovtzeff (3) fue «el fenómeno principal del proceso de decadencia», «la absorción gradual de las clases cultas por las masas».

Sobre los valores de las civilizaciones de Grecia y Roma se edificó por la Iglesia la más perfecta civilización, y ello con una enseñanza y una educación universal, pero diversificada.

La verdadera cultura no fue patrimonio de unos pocos. Pensemos, por ejemplo, en nuestra Patria, no sólo en el arte, sino también en el teatro y la poesía —acaso un Lope o un Calderón no fueron populares?— e incluso en las disputas de Báñez y Molina, seguidas con atención por el pueblo, sobre un tema del que hoy muy pocos podrían siquiera recordar en qué consistió tal polémica, y cuyo contenido se les escapa a gran parte de nuestros contemporáneos. Y es que ser culto, ser educado, no consiste en saber leer o escribir o en tener un conocimiento enciclopédico, pero carente de profundidad.

---

(2) Juan Vallet de Goytisolo: *Algo sobre temas de hoy*, págs. 269-270. Cfr. *Sociedad de masas y derecho*, págs. 612-613.

(3) M. Rostovtzeff: *Historia social y económica del Imperio romano*, Espasa-Calpe, 2.ª ed., Madrid, 1962, tomo II, pág. 489.

Pensar que la civilización y la cultura suponen uniformismo e igualitarismo para todos los hombres es desconocer el proceso histórico de civilización. Esta se formó con diversificación, y cuando esto dejó de ser así, la civilización y la cultura se degradaron y retrocedieron (piénsese en la masificación del Bajo Imperio romano, por ejemplo).

B) *¿Diversificación o igualitarismo?*

La universalidad —esto es, una cultura global por la que «cada cual sepa lo que necesita saber según su función» y «todos tengan el conocimiento de la realidad básica y educados la mente y el buen sentido moral social y estético, necesarios para no ser víctimas de alucinaciones y degradación»— y la diversificación —diferentes y múltiples grados y tipos de enseñanza— son consecuencia del orden social natural y no de una construcción mental que luego se quiere sobreponer a la realidad y a la naturaleza organizando la sociedad según esa concepción racionalista y, por eso mismo, garantía del orden social natural.

El orden social que se desprende de la misma naturaleza, y que para conocerlo hay que observar aquélla, se caracteriza por la pluralidad de partes que lo forman; pluralidad que es sumamente variada y cuya diversidad requiere una armonía para que en la concurrencia de todas esas pluralidades diversas se logre la finalidad de todas y cada una de ellas, así como la del conjunto.

Solamente identificando la cultura, la justicia, etc., con el igualitarismo; solamente haciendo del igualitarismo el norte que ha de regular la actividad humana, es posible negar la realidad de que la cultura supone diversificación. Porque es precisamente la naturaleza quien nos dice que no es cierto que todos los hombres tengan derecho a la misma educación y a una enseñanza idéntica. Y no olvidemos que, por otra parte, no se puede identificar la cultura con la enseñanza en las aulas, ni la educación tampoco.

Porque el igualitarismo (4), que es la base en que se sustenta,

---

(4) Eugenio Vegas Latapie: «El mito del igualitarismo», en *Verbo*,

es totalmente opuesto a la realidad y a la naturaleza. De tal modo que, incluso en donde se ha pretendido implantarlo, ha surgido una «nueva clase» (5) que desmiente en los hechos las propagandas y la utopías, y demuestra que el igualitarismo es imposible.

Porque si bien existe, es cierto, una igualdad esencial del género humano, esta igualdad no exige, ni siquiera considera conveniente, la igualdad de enseñanza. Requiere tan sólo una educación suficiente para que el hombre alcance su fin último y supremo. Y según la naturaleza, una cultura en armonía con su función en la sociedad. Y es aquí donde se encuentra la base y la razón de esa universalidad de la enseñanza que todos deben tener.

Pero al lado de esta igualdad esencial se encuentra una amplísima gama de diferencias de toda índole, totalmente naturales, que, salvo en aquella igualdad esencial, en todo lo demás indican la desigualdad humana: desigualdades físicas, intelectuales, ambientales, familiares, etc.

Desigualdades que caracterizan el orden social y que implican necesaria y naturalmente una diversificación en la enseñanza. Solamente negando la riqueza de esta diversificación del orden social, que hace posible la civilización y la convivencia, es posible afirmar que todos los hombres tienen derecho a la misma educación y enseñanza. Derecho falso, para cuyo establecimiento se establece el «deber» del Estado de proporcionarlo, de hacerlo eficaz, con las espantosas consecuencias que trae, estatizando la enseñanza, monopolizándola el Estado, uniendo el poder político al poder cultural y acabando en la esclavitud del hombre, perdiendo éste incluso su libertad de reflexión.

Y no se diga que esas desigualdades naturales no implican diversidad de enseñanza. Esas desigualdades, por las que es incompatible el igualitarismo y el orden social, no pueden ser destruidas sin menos-

---

núm. 75-76, mayo-junio-julio 1969, págs. 377 y sigs. *Consideraciones sobre la democracia,* Afrodisio Aguado, Madrid, 1965; Juan Vallet de Goytisolo: *Sociedad de masas y derecho,* en especial el capítulo V de la I parte. Taurus, Madrid, 1969.

(5) Cfr. Milovan Djilas: *La nueva clase,* Suramericana, Buenos Aires, 1961.

cabo de éste; en el fondo de la concepción uniformista de la enseñanza late la concepción de la injusticia de tales desigualdades, por lo que se intentan destruir precisamente con la enseñanza uniforme y uniformista. Por otra parte, se afirma que tales desigualdades no pueden dar lugar a desigualdades en la enseñanza; se olvida con ello al hombre concreto y se coloca en su lugar al hombre abstracto, que no existe en la realidad. Con ello se superpone la idea, idea forjada erróneamente al prescindir de la realidad, a ésta. Ya no se tratará de enseñar de acuerdo con la naturaleza, sino de actuar al margen de ésta, queriendo prescindir de ella y haciendo prevalecer la utopía, los sueños y la abstracción sobre la naturaleza.

La uniformidad de la enseñanza no es buena, ni siquiera posible.

No es posible porque, limitándonos tan sólo al plano intelectual, a pesar de degradarla en un intento de hacerla igual para todos, de hacerla accesible a todos en un mismo grado, siempre los más dotados intelectualmente aventajarán a los menos dotados de modo natural e inevitable.

No es bueno porque, aparte otras consideraciones que se irán viendo, el uniformismo reduce la enseñanza, necesariamente, a un campo estrechísimo, del que quedan fuera muchos conocimientos diversos que son necesarios para que los hombres (diferentes y concretos) ejerzan en la sociedad funciones y tareas distintas, sin lo que la sociedad no es posible y sin lo cual se destruye la base de la misma cultura y civilización.

Por otra parte, esa diversificación, esa pluralidad de la enseñanza, no impide la universalidad de la misma. Al contrario, es la condición de que tal universalidad sea un hecho. Solamente con la pluralidad de la enseñanza es posible que todos los hombres adquieran una enseñanza acorde con la naturaleza de cada uno de ellos y con la función que también cada uno de ellos desempeña o va a desempeñar. Es decir, una enseñanza adecuada a cada hombre como ser concreto, con una personalidad determinada y en una situación de tiempo y lugar dada.

Y ello porque la enseñanza debe ser acorde con la persona que la va a recibir. De las diferencias de las personas se deriva la

diferencia del tipo y grado de enseñanza. Pero de las personas concretas, no de la persona en cuanto abstracción.

De esas diferencias y desigualdades entre los hombres las hay primordiales, que son las familiares y las locales, es decir, el ambiente más próximo que rodea al niño, a la persona. Con la creciente masificación, cada día se olvida más y más la importancia que tiene en la educación y la enseñanza el ambiente familiar y local. Es sobre todo este ambiente el que más influirá y el que más tiene que influir, porque es el más natural, en todo el desarrollo de la personalidad, en su crecimiento, en la adquisición de hábitos que le lleven a obrar con rectitud.

Y ello precisamente debido a que es este ambiente el que le proporcionará creencias y sentimientos duraderos, lazos que le ligarán a Dios, a la familia, a sus semejantes, a la tierra, a la patria, a sus gobernantes, a las cosas, a la realidad y a la misma naturaleza. En definitiva, le proporcionarán el arraigo, cuya falta es la enfermedad más perniciosa en el hombre de hoy, como ha notado Simone Weil (6). Ahí aprenderá lo que Saint-Exupery denomina «apprivoisser», porque sin «apprivoissement» el hombre andará perdido; sin la «domesticación», es decir, «el acto por el que las cosas se tornan sustancia misma del sujeto y éste se hace responsable de ellas para siempre», como escribe Rafael Gambra (7) al explicar los que Antoine de Saint-Exupery expresó con la palabra «apprivoissement», el hombre carecerá de toda raíz. Y se evitará, pues es el más eficaz valladar, la masificación, esa amenaza hoy realidad que va camino de aniquilar al hombre y que, como ha puesto de relieve Vallet de Goytisolo (8), se acerca más y más a cada instante.

---

(6) Simone Weil: *L'enracinement,* Gallimard, 1973, pág. 62.

(7) Rafael Gambra: *El silencio de Dios,* Prensa Española, Madrid, 1968, pág. 52.

(8) Juan Vallet de Goytisolo: *Sociedad de masas y derecho.*

C) *¿Cultura de masas o desmasificación?*

La cultura de masas, en lo que viene a parar el igualitarismo en la enseñanza y la educación, es imposible. Porque cultura y masas son términos contrapuestos.

Es conocido, aunque no suficientemente meditado, el interrogante con que Rostovtzeff concluye su *Historia social y económica del Imperio romano:* «¿Es posible extender a las clases inferiores una civilización superior sin degradar el contenido de la misma y diluir su calidad hasta desvanecerla por completo? ¿No estará condenada toda civilización a decaer apenas comienza a penetrar entre las masas?» (9).

El problema no se encuentra en hacer cultas a las masas, lo que es imposible, sino precisamente en evitar la decadencia de la civilización, impidiendo la masificación. La civilización decae cuando se masifica, y no es posible intentar hacer penetrar en ellas la cultura. No ha habido, ni hay, ni habrá jamás, masas cultas.

Los hechos muestran que el interrogante de Rostovtzeff es cierto en cuanto se persiga y se pretenda el igualitarismo, es decir, que todos tengan la misma cultura; y en cuanto se pretenda conciliar las masas con la cultura, sin una previa desmasificación, por la que dejen de ser masas.

Y, sin embargo, el mismo Rostovtzeff señala que «nuestra civilización no perdurará sino a condición de no ser la civilización de una clase, sino la civilización de las masas» (10).

Ello nos lleva a la distinción señalada por Pío XII (11) en *Benignitas et humanitas,* entre «pueblo» y «masa»: «El pueblo vive y se mueve por su vida propia; la masa es de por sí inerte y sólo puede ser movida desde fuera. El pueblo vive de la plenitud de vida de los hombres que lo componen, cada uno de los cuales —en su propio puesto y según su manera propia— es una persona cons-

(9) M. Rostovtzeff: *op. cit.,* pág. 489.

(10) M. Rostovtzeff: *op. cit.,* pág. 489.

(11) Pío XII: *Benignitas et humanitas,* 16, Doctrina Pontificia, Documentos Políticos, B.A.C., Madrid, 1958, págs. 875-876.

ciente de su propia responsabilidad y de sus propias convicciones. La masa, por el contrario, espera el impulso del exterior, fácil juguete en manos de cualquiera que explote sus instintos o sus impresiones, presta a seguir sucesivamente hoy esta bandera, mañana otra distinta».

Es entonces cuando la afirmación de Rostovtzeff es cierta, si se tiene en cuenta que la civilización, como lo fue en la Cristiandad medieval, como lo fue en España hasta mucho más tarde, ha de ser la civilización del pueblo entero. Es decir, de los hombres que lo componen, con la diversificación necesaria fruto de la diversidad de los hombres concretos.

Señalamos anteriormente (12) las razones por las que corresponde a los padres la educación de sus hijos; sin embargo, queremos ahora destacar la importancia del ambiente familiar y local en cuanto es la base de toda educación y toda enseñanza, mostrando al mismo tiempo su importancia, porque a través de ella se logra una universalidad de la enseñanza y porque es el fundamento, en parte, de la diversificación de la enseñanza en grados y tipos, así como por su primordial importancia para toda la organización social.

II. Importancia primordial del ambiente familiar y local.

Que la educación y la enseñanza no puede ser uniforme, igualitaria, sino que ha de ser sumamente diversificada y plural, se desprende, en primer lugar y fundamentalmente, del ambiente más próximo al niño, es decir, el ambiente familiar y local, que rodean a la persona.

Los niños, lo hemos señalado anteriormente, son de la familia; por otra parte, el ambiente más próximo tras la familia que rodea al niño va íntimamente ligado a aquélla. No es lo mismo un ambiente rural que el ambiente de la ciudad, ni el campesino al industrial.

«La formación del hombre —escribe Rafael Gambra (13) es,

---

(12) Cfr. Estanislao Cantero: «A quién corresponde educar y enseñar», *Verbo*, núm. 159-160.

(13) Rafael Gambra: «Foro sobre enseñanza», en *Verbo*, núm. 52, pág. 161.

ante todo, familiar y ambiental. Las primeras convicciones y las primeras emociones y sentidos los recibe el niño de su medio, sobre todo familiar».

Si al niño le falta la formación familiar, se produce, con frecuencia, que crezca espiritualmente tarado. Es en las familias donde aparece en primer lugar la diversidad de educación y de enseñanza.

Diversidad completamente natural y sana, porque se fundamenta en el mismo orden de la naturaleza. No supone esa diversidad que no se alcancen los fines de la educación y de la enseñanza. Al contrario, la educación familiar, peculiar y con caracteres propios en cada familia, como peculiar es cada una de ellas y los miembros que la componen, alcanza en ellas plenamente la finalidad de la educación, tal como la consideramos anteriormente (14). Porque el fin que la educación persigue no se alcanza con unos medios determinados, para todos iguales, sino a través de medios que varían y dependen de las necesidades y características de los hombres concretos.

Así, a un niño con gran sensibilidad habrá que tratarle de modo diverso a quien no la tenga tan acusada, o carezca casi de ella; a uno muy cerebral, distintamente que a otro que lo sea menos, etc. Y ello supone trato diferente, que sólo en las familias se puede dar.

Por otra parte, los primeros conocimientos que el niño adquiere los obtiene a través del medio en que vive, familiar y local. Quien pertenezca a una familia campesina, adquirirá desde pequeño un sentido de la realidad y de la naturaleza que no tendrá quien no haya vivido en contacto con ella. De ahí surge la diversidad de educación y de enseñanza, que, por consiguiente, no hay que suprimir porque otros no sepan o no puedan adquirir esos conocimientos, ese sentido de la realidad.

Ambiente familiar y local, que hace que el niño se sienta parte de un medio, de un ambiente donde es conocido y querido, y del que, por formar parte, se siente solidario y aprende a estimarlo y a amarlo. Arraigo necesario a personas, instituciones y cosas, característico de la naturaleza humana, por más que hoy se procure su desaparición.

---

(14) Cfr. Estanislao Cantero: «La finalidad de la educación», en *Verbo*, núm. 158.

Sentido de la responsabilidad, que se desarrolla al ir conociendo los problemas del ambiente en que vive y a los que buscará solución con cariño, porque forman parte de su vida, porque son problemas «suyos».

Los fines de la educación se consiguen con la educación familiar y ambiental, no pese a las diferencias de ambiente que rodean al niño, sino, por el contrario, gracias a esas diferencias, porque la familia, el ambiente más próximo al niño, es su mejor educador, a quien naturalmente compete tal labor.

Naturalmente, esas diferencias ambientales dan también lugar a diferencias en la enseñanza que se recibe en las aulas, de lo que luego hablaremos. Por eso, al hacer abstracción del hombre concreto y cifrarlo todo en la igualdad, se considera que la enseñanza ha de ser la misma para todos, porque lo contrario es «injusto»; de ahí que se pretenda eliminar la familia como institución educadora, en nombre del igualitarismo, arrancando a los niños de su medio familiar y local.

No se puede hacer tabla rasa del orden de la naturaleza eliminando la educación familiar y ambiental sin ocasionar gravísimos perjuicios, no sólo para el propio educando, la familia y el ambiente más próximo en que naturalmente el niño vive, sino a toda la sociedad y al propio Estado. Lo que resulta evidente si se piensa que el orden social es fruto de la armonía entre sus diferentes partes —partes por naturaleza diferentes— y no fruto de la razón separada de la realidad, y que, por tanto, cuanto mejor cumpla su cometido cada parte, mayor será esa armonía y el orden social.

Marcel de Corte (15) lo señalaba al hablar de la importancia que tiene la educación familiar en la educación política, considerando ésta en sentido amplio:

«¿Acaso no es en ella (la familia) donde aprendemos, sin saberlo, "este arte de vivir los unos con los otros", sin el cual no hay sociedad política posible? "En el seno de nuestras familias es donde empiezan nuestros afectos políticos", anotaba Burke, y Augusto

---

(15) Marcel de Corte: «La educación política», en *Verbo,* núm. 59, páginas 637-639.

Compte añadió que "la eficacia moral de la vida doméstica consiste en formar la única transición natural que puede habitualmente librarnos de la pura personalidad para elevarnos gradualmente hasta la verdadera sociabilidad".

»En esta banal afirmación se encuentra un tesoro inagotable.

»En efecto: ¿Qué es lo que nos enseña a vivir los unos con los otros si no es el recibir una educación política bajo sus formas más diversas? Educación de la amistad, de la obediencia, de la confianza; educación de la colaboración, de la abnegación, de la responsabilidad; educación de la justicia, de la generosidad, del espíritu de economía, del respeto de la piedad hacia las tradiciones, de la inteligencia y de la voluntad; educación de la continuidad temporal por el recuerdo del pasado, por la ocupación del presente, por la preocupación del porvenir; educación en el espacio social por las relaciones con los próximos, los colaterales, los consanguíneos, los uterinos, los allegados, los emparentados, etc. No acabaríamos de enumerar la facetas de la educación con resonancia política que la familia dispensa, con inagotable prodigalidad, sin el menor plan preconcenbido, en función de las necesidades siempre cambiantes de la vida, con una capacidad creadora y un poder de invención que surge improvisadamente, que confunden al observador bajo la imperiosa presión de la "naturaleza social misma del hombre", actuando en cada miembro de la comunidad familiar, y de "la naturaleza de los seres, de las cosas y de los acontecimientos", con los cuales cada uno de ellos se halla confrontado.

»Nada es menos estático que la familia: todo está en ella moviéndose, iniciativa, actividad, novedad. Nada en ella responde a un plan preconcebido: todo está, por así decir, librado a la improvisación. Y, sin embargo, la educación que irradia obedece a una "idea directriz" vivida: la consolidación del ser y del ser mejor del grupo y de cada uno de sus miembros. La persona no se desarrolla aquí más que en sus relaciones con un "bien común" que la sobrepasa y la constituye.

»Toda la educación que recibe consiste en el hábito de los sentimientos sociales en su nivel más natural, menos artificial; nadie puede disimular su egoísmo eventual bajo una máscara en una agrupación donde queda perpetuamente controlado. ¡Ningún fingimiento

es aquí posible ni duradero! El animal social, comprometido en la disciplina de la vida en sociedad, en la mejoría de las relaciones con los demás, en la subordinación de sus instintos, emociones y pasiones a la razón y a la voluntad, aparece al desnudo, en el estado auténtico, tal como es realmente sin el maquillaje de los sistemas y las ideologías.

»En la familia aprendemos con tanta facilidad como respiramos el aire del ambiente que el "ser social y el deber social coinciden". El imperativo social no se impone aquí a mis actos desde fuera, surge desde el interior de "mi mismo ser". La vida de familia inclina al hombre a reconocer, por lo menos en sus actos, que la obligación social se identifica con la espontaneidad de su mismo ser: "Debes porque eres".

»El hombre acepta aquí, bajo el efecto de la educación "climática" en la que está bañado, su naturaleza social y sus deberes sociales hacia los suyos, como se acepta a sí mismo. No está obligado a escoger entre varias familias. Sólo tiene una. No le toca escoger a los que le rodean: le son dados. Así aprende a consentir a las sociedades mayores en las que se integra y especialmente a su patria, que no es para él objeto de elección y que constituye la pena de la sociedad política de la que es miembro.

»¿Cómo comprender la tierra de los padres sin referencia a la familia? ¿Cómo sustraerse a la obligación de amarla, que se inicia en la familia, sin conmover por ello los fundamentos de la comunidad política?

»Pero el papel educador de la familia en materia política no se limita a esto. La familia nos enseña a suscribir sin reservas lo que es el alma misma de toda sociedad organizada: "La jerarquía definida por los servicios que presta".

»La igualdad que fascina a nuestros contemporáneos es la definición de la muerte social. ¿Qué intercambios habría en una asociación de iguales, fuera de los de un comercio verbal, falaz y vano? El intercambio exige la diferenciación, y la diferenciación a su vez exige la jerarquía en la cumbre, de la cual el intercambio se convierte en don. Nunca será excesivamente subrayado que la comunidad familiar es aquella en la que los padres dan siempre, sin nunca recibir de sus hijos, a cambio, cosa alguna fuera de las señales de afecto. Los ser-

vicios y bienes que los padres proporcionan no tienen reciprocidad por parte de sus hijos. Sólo más tarde, cuando ellos mismos hayan fundado un hogar, los hijos se volverán donantes. La reciprocidad del "quid pro quo" se extiende en la sucesión.

»Ahí está la esencia misma de la jerarquía: "el verdadero jefe es aquel que da sin recibir a cambio o aquel cuya liberalidad es sin medida común con lo que recibe", pues ordena en el doble sentido de ordenamiento y de mandato, sin lo cual toda sociedad se desmorona, y él es el único que puede hacerlo.»

Esos beneficios innumerables que recibe la sociedad a través de la educación familiar no pueden sustituirse por otro tipo de educación donde la familia no ocupe el lugar que naturalmente le corresponde.

La falta de educación familiar produce males sin cuento, como el desarraigo, la inadaptación, la rebelión, taras psicológicas, delicuencia, masificación, etc., porque sin esa educación falta todo lo que señala Marcel de Corte.

Y es que sólo se puede amar lo que se conoce. Si se separa al niño de su ambiente familiar y local, no podrá amar realmente nada, pues a través de aquéllos, por medio del arraigo, es como podrá ascender hacia otras esferas o campos sociales.

III Diversos grados y tipos de enseñanza.

La universalidad de la enseñanza, por lo tanto, no está reñida con la pluralidad de la misma; antes al contrario, ésta es condición de aquélla, y solamente de ese modo es posible que la cultura llegue a todo el pueblo y que la civilización no desaparezca.

A la diversidad de ambiente en que el niño vive, entendido en su aspecto más próximo, familiar y local, corresponde, por lo mismo, una enseñanza diversa, en relación con el propio ambiente en que vive.

A) *La enseñanza elemental.*

La enseñanza elemental no puede separar al niño de su ambiente familiar y local. Y ello porque el fin de la educación priva sobre el

de la instrucción y porque, al mismo tiempo, la instrucción ha de ser educadora, y no solamente instructiva, en el sentido de limitarse a aportar una serie de datos o conocimientos, haciendo abstracción de su aspecto y valoración moral. Como observa Rafael Gambra (16), «suponer que la enseñanza y la cultura son algo que se realiza exclusivamente en la aulas, cursando mediante libros y explicaciones determinados contenidos y programas, es una restricción de conceptos inspirada en la mentalidad racionalista». «En los casos normales, estos elementos que el hombre recibe del medio familiar, ambiental y vital serán —en el conjunto de su cultura— mucho más profundos y decisivos que cuanto pueda recibir después de libros y centros de enseñanza».

La escuela es prolongación de la familia, no es la familia supletoria de la escuela, sino al contrario. La primacía no corresponde a la escuela, sino a la familia, de la que recibe, por delegación de los padres, la facultad para educar y enseñar que a aquéllos por naturaleza corresponde, por lo que no puede perseguir una finalidad distinta o contraria a la que le asignan la familia y, en otro plano, la Iglesia (17). La escuela es complementaria de la familia, por ello no se puede pretender hacer valer derechos por encima de la familia.

Y ello porque, en el orden de los fines, unos son superiores a otros y unos estan subordinados a otros. Por ello, el bien que se pretende conseguir con la enseñanza en la escuela, si implica el alejamiento permanente o considerable de la vida familiar, si es opuesta a los deseos y sentimientos de los padres, queda anulado por el mal que ello produce, y sus consecuencias son mucho más perjudiciales que los hipotéticos beneficios que se consiguen con la enseñanza en la escuela.

Pero si la enseñanza ha de ser no meramente instructiva, sino también y en la medida en que ello es posible en los centros de enseñanza, educadora, colaboradora del fin primero constituido por la educación, ¿qué es lo que se ha de enseñar?

---

(16) Rafael Gambra: «El tema de la enseñanza y la revolución cultural», en *Verbo,* núm. 89, noviembre 1970, pág. 890.

(17) Cfr. Estanislao Cantero: «A quién corresponde educar y enseñar», en *Verbo,* núm. 159-160.

Henri Charlier (18) señala que «la meta de la enseñanza no consiste en hacer retener a los niños las más cosas posibles, sino en enseñarles a pensar. Que la memoria esté llena de innumerables conocimientos amasados por las generaciones humanas es completamente inútil si el espíritu no sabe unirlas en ideas y clasificarlas»... «Es sobre hechos muy simples con los que los niños aprenden a pensar. Hace falta enseñarles a observar los hechos en lugar de atiborrarles la memoria; simplificar la enseñanza, no complicarla».

Es cierto que la enseñanza tiene dos utilidades distintas, que consisten, como señala Henri Charlier (19), en que «debe formar el espíritu y enseñar a los niños muchas cosas prácticas que les es necesario saber. Debe preparar la razón a la exactitud; la inteligencia, a bien observar, y, por otra parte, abrir a los niños las carreras con las que ganarán su vida».

Pero no deben olvidarse ninguna de ellas, sino coordinarlas perfectamente, porque «la utilidad práctica de la enseñanza, por así decirlo, es anulada si el espíritu razona mal y si la inteligencia es ciega» (20).

Por eso, la enseñanza debe estar en contacto con el mundo real, con la naturaleza y no enclaustrarse en abstracciones intelectuales o pseudointelectuales, que incapacitan para toda realización práctica que no lleve al fracaso. Lo que sí es importante en toda la enseñanza, especialmente lo es en la elemental, por ser en ésta donde el niño adquirirá o no los elementos primeros necesarios para su normal desarrollo. Por eso ha de ser «una verdadera ciencia práctica o un arte verdaderamente práctico» (21), pero nunca «una especie de teoría abstracta de la práctica, o un manejo científico de la cantidad que se cree práctico, pero que aleja tanto de la vida y de los oficios como la pura teoría intelectual» (22).

Ahora bien, si la enseñanza debe enseñar a pensar, «pensar no

(18) Henri Charlier: *Culture, école, métier*, Nouvelles éditions latines, París, 1959, pág. 25.

(19) Henri Charlier: *op. cit.*, pág. 25.

(20) Henri Charlier: *op. cit.*, pág. 26.

(21) Henri Charlier: *op. cit.*, pág. 26.

(22) Henri Charlier: *op. cit.*, pág. 26.

es crear, ni recrear el mundo; es penetrar profundamente en la naturaleza de las cosas, y ver las relaciones que han escapado a los ojos, relacionar entre sí los hechos observados» (23).

Y este conocimiento de las cosas sólo puede realizarse sobre el terreno, por eso la enseñanza no debe apartar, sobre todo la enseñanza elemental y aquella que no es propia de futuros estudios superiores, al niño de su medio ambiental.

La enseñanza elemental debe ser, en primer lugar, enseñanza religiosa. Ha de enseñar también el lenguaje y su uso, pues por él nos comunicamos y entendemos, aunque en el grado necesario a su elementalidad. A ello debe ir unida la historia, poniendo al alcance de los niños el conocimiento de su patria y de su pueblo, para que junto con la educación familiar aprenda a conocerlo y a amarlo. En fin, las cuatro operaciones fundamentales y la regla de tres, pero sin conceder a la aritmética la primacía, porque, como nota acertadamente Henri Charlier (24), «las matemáticas no son... un medio de formación tan universal como las letras. Razonar con rigor y exactitud sobre las cantidades no es una buena formación intelectual para juzgar de las cualidades, que es nuestra principal ocupación en la vida cualidad del hombre, de las sensaciones, de los hechos y de los acontecimientos».

Por otra parte, la enseñanza elemental ha de ser tal que puedan recibirla todos los niños. Lo que no significa la obligación de tener que recibirla, puesto que, en el terreno de los hechos, a una enseñanza corruptora corresponde la obligación de no acudir, y en el terreno del derecho, un derecho no puede transformarse en obligación jurídica impuesta por el Estado o por la sociedad.

Para que todos los niños puedan recibir la enseñanza elemental, es necesario que allí donde haya niños estén las escuelas. Por tanto, materialmente, la enseñanza elemental ha de estar completamente extendida a todos los pueblos —por pequeños que sean—, puesto que, como hemos señalado, no ha de separar a los alumnos de su ambiente, sino colaborar de acuerdo con éste.

---

(23) Henri Charlier: *op. cit.*, pág. 40.

(24) Henri Charlier: *op. cit.*, pág. 31.

B) *Los oficios como educadores.*

Señalábamos que la enseñanza no puede separar del ambiente y que ha de estar en contacto con la realidad. Lo que significa que no puede separar de los oficios; ha de ir unida, ser paralela al contacto del niño con las cosas en los talleres, en los campos, en el mar..., con todo aquello que es un oficio.

El campesino, ¿dónde ha aprendido a observar el cielo que le prevendrá contra el pedrisco o la tormenta? El carpintero, el ebanista, ¿dónde han aprendido a cortar la madera, a ensamblar las piezas? ¿Cómo saber cuando hay que sembrar? ¿Cómo saber si una madera está seca o verde y si sirve para hacer un mueble o, por lo contrario, habrá que esperar o desecharla? Son, éstos, conocimientos que se aprenden sobre el terreno, de la mano frecuentemente del padre o familiar que se dedica a ello. Son conocimientos que es imposible aprender en las escuelas, en los libros o en clases teóricas, por muchos años que se acuda a ellas.

La enseñanza de los oficios no puede darse en las aulas. Y ello no constituye «clasismo», ni olvidar o renunciar al fin de la educación.

Es consecuencia natural de la vida. De ese modo se conocerá el oficio desde niño, se estará familiarizado con él y se aprenderá a estimarlo y a amarlo, y lo obtendrán del modo más natural los hombres que se dedicarán a ello. Lo que no significa que obligatoriamente se tenga que seguir el oficio del padre o del ambiente en que se está en contacto. Si tiene aptitudes y si quiere, podrá dedicarse a «estudiar» y a prepararse para una carrera universitaria o de nivel medio o para cualquier otra actividad si tiene facultades para ello.

1) La educación de los valores de la persona.

Por otra parte, como ha resaltado recientemente Michel de Penfentenyo (25), los oficios son también educadores en un doble aspecto:

(25) Michel de Penfentenyo: «La formación de los hombres por los

educadores de los valores propios de la persona y educadores de los valores sociales.

a) *Educación del pensamiento.*

En el primer aspecto, en primer lugar, el aprender un oficio supone al mismo tiempo aprender a pensar.

Henri Charlier (26) lo señalaba al escribir: «Los filósofos y los profesores que se creen especialistas de lo universal serán probablemente los últimos en meterse en la cabeza que al aprender seriamente un oficio se forma el espíritu para distinguir las ideas, abstraer y generalizar. Esos ebanistas de pueblo de los siglos XVII y XVIII, que nos han dejado tantos muebles admirables, que todavía se encuentran en el mismo sitio donde fueron hechos, no siempre sabían leer. Y, sin embargo, ¡qué calidad de civilización hay en sus obras! Comprar un tronco de arbol para hacer con él un armario, llevar a buen término ese trabajo, eso es sin duda lo que se llama conocer el oficio... Pero hay un plan del armario, hay una lógica de las operaciones, un orden de generalidad que debe ser captado, en lo abstracto. Sobre trozos de madera hipotéticos que el carpintero no ve más que en su imaginación, y que compara a un plan que es la idea del armario, su espíritu aprende a abstraer y a generalizar tan seriamente como sobre estos ejemplos venerables: "Pedro es hombre", o "un caballo raro es caro"».

«Aprender un oficio —señala Michel de Penfentenyo (27)— es, pues, aprender a pensar, pero a pensar dentro de lo concreto y dentro de la vida misma..., lo cual implica numerosas disciplinas del espíritu y de la voluntad, de las que no se ocupan los libros.

»Esto lo camprobamos cada día cuando admiramos en el hombre de oficio "ese pensamiento orgánico, alimentado de todas las riquezas de lo real y bien atado a su centro, que es Dios" (Thibon).

---

oficios y las profesiones», en *Verbo,* núm. 119-120, noviembre-diciembre 1973. Los epígrafes están tomados de este trabajo.

(26) Henri Charlier: *op. cit.,* pág. 34.

(27) Michel de Penfentenyo: *op. cit.,* pág. 995.

»Un pensamiento de ese tipo es evidentemente más fecundo, por estar impregnado de la vida misma de las cosas, que el pensamiento elaborado en la inteligencia que no recibe las lecciones de la vida sino a través de la expresión mediata del escrito o de la imagen. Por esto, la vida de los oficios y de las profesiones es ciertamente, juntamente con la vida de las familias, el más fecundo medio orgánico para la educación integral de los hombres. Por eso mismo puede ser un antídoto muy eficaz de numerosos desarreglos del pensamiento moderno».

b) *Oficio y cultura.*

En cuanto a la relación oficio-cultura, Charlier escribía: «Todo verdadero oficio implica, por sí mismo, una verdadera cultura» (28).

Lo que posiblemente hará llevarse las manos a la cabeza a todos aquellos que consideran como cultura el uniformismo al que con anterioridad hemos criticado. «Cultura» uniforme que Simone Weil no dudó en calificar de «instrumento manejado por profesores para fabricar profesores que a su vez fabricarán profesores» (29). Cultura uniforme, volvemos a repetir, que extingue la verdadera cultura, pues ésta es diversificada y plural, tanto como la vida misma lo es para los diversos hombres concretos.

Como escribe Penfentenyo (30): «Ciertamente, la cultura artística no es la cultura técnica, ni la cultura médica es la cultura militar ni la científica».

«Con ello nos referimos a los grados ínfimos de las inteligencias aplicadas, y no a las cumbres de la vida metafísica. Pero no es menos cierto que para la mayoría de los humanos, que no son ni Platón, ni Santo Tomás de Aquino, ni Miguel Angel, las grandes intuiciones estéticas o metafísicas no serían jamás posibles sin que la razón haya pasado de alguna manera por las humildes disciplinas de las verda-

---

(28) Henri Charlier: cit. por Penfentenyo, *op. cit.*, pág. 997.

(29) Simone Weil: *op. cit.*, pág. 92.

(30) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, pág. 997.

des y de las bellezas más elementales; la sabiduría popular que hallamos entre tantos buenos obreros o campesinos muestra lo mucho que esos humildes grados de la cultura bien encarnada abren camino para una sabiduría muy superior y que va infinitamente más lejos que los solos conocimientos técnicos; me gusta bastante la bella fórmula de nuestro amigo B. Champon en el último cuaderno del CERC (31): "Los tesoros de arte, ya sean iglesias o viejas mansiones, que existen en el más pequeño pueblo de nuestras viejas cristiandades, son otros tantos testimonios de la riqueza cultura de esos pueblos iletrados".»

c) *Oficio y personalidad.*

«El oficio —escribe el mismo Penfentenyo (32)— es también crisol de la personalidad moral y social. A partir del momento en que un hombre adquiere una cierta clase, una irradiación, una autoridad social es porque se encuentra que está formado por su oficio. Marino, profesor, carnicero, notario, oficial relojero, son otras tantas personalidades, y, por tanto, autoridades naturales. La vida social se enriquece y jerarquiza en proporción a la variedad de esas personalidades humanas contrastadas.

»No se espera del oficial que sea primero y ante todo diplomático, sino hombre de mando; no se le pide al notario que tenga principalmente espíritu aventurero, sino que sea el custodio de las reglas y formas jurídicas, a la vez que debe ser el consejo jurídico de las familias. Tampoco se le pide al artista que se preocupe de la productividad, pero sí que dé nuevas expresiones a la belleza».

«De esta manera se podría dibujar la galería de los retratos psicológicos de los hombres de oficio, que de hecho será la galería de las personalidades más características y al mismo tiempo la galería de las virtudes sociales específicas que constituyen en conjunto la riqueza multiforme de una sociedad».

---

(31) Centre d'Etudes et de Recherches des Cadres.

(32) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, pág. 999.

2) Educación de los valores sociales.

Los oficios son también educadores de los valores sociales en tres aspectos fundamentales, como el repetidamente citado Penfentenyo señala (33): la responsabilidad personal, la continuidad y el equilibrio de la vida social, la promoción de las autoridades sociales.

«Tres capítulos de la educación —escribe (34)— que nos sitúan en las antípodas del espíritu moderno, del espíritu igualitario y colectivista...; de ese espíritu que deseduca al hombre en la medida en que se le trata como a un ser perpetuamente necesitado de asistencia, irresponsable crónico y socialmente aislado, que debe ser programado, vigilado, asegurado, como lo está por una Administración que insiste a todo trance en ser para él, en una sola pieza, familia, nodriza, maestro de escuela, suministrador, médico, asegurador, y, por supuesto, al fin de sus días, sepulturero gratuito y obligatorio».

a) *La responsabilidad personal.*

«El sentido de la responsabilidad es uno de los principales criterios de educación moral y social. Los desarraigados, los incapaces, las víctimas de la masificación social, no tienen más que un sentido muy débil de su responsabilidad, porque le faltan esos lazos de dependencia respecto de las cosas o de las personas que constituyen la responsabilidad» (35).

Sentido de la responsabilidad de los oficios proporcionan en cuanto que proporcionan arraigo y conocimientos y sentido común.

«Uno es responsable de su mujer y de sus hijos en la medida en que verdaderamente está ligado a ellos. Igualmente se es responsable de un trabajo o de un oficio en la medida en que se está en cierto modo desposado con ese trabajo, en la medida en que se está incorpo-

---

(33) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, pág. 1001.
(34) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, pág. 1001.
(35) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, págs. 1002-1003.

rado a ese oficio; el sentido de las responsabilidades no puede educarse sin un mínimo de encarnación concreta. Por ello, cuanto más nos pone un oficio en colaboración con las leyes de la vida, más ese oficio educa el sentido de las responsabilidades.

»Si un aprendiz comete una torpeza, si un agricultor malogra su sementera, si un piloto de línea comete un error de navegación, si un comerciante multiplica sus errores de gestión..., los interesados se dan cuenta de forma muy directa y personal; el aprendiz, el piloto o el agricultor son inmediata y personalmente sancionados, porque hay una naturaleza de las cosas que se niega a los arreglos.

»Un hombre de oficio que multiplica sus torpezas es eliminado. La selección natural juega de lleno (incluso resulta eliminado físicamente si se trata de un marino o un aviador). Y si no es eliminado por el mismo juego de su propio interés, corre gran riesgo de serlo por la acción de la clientela o de sus compañeros de trabajo, porque las microsolidaridades de las gentes de oficio son tales que el que no respeta el juego sufre por de pronto el desprecio y, eventualmente, después, la evicción.

»Así, las comunidades de trabajo desarrollan, como se ve, simultáneamente el sentido de las responsabilidades y el sentido de las solidaridades o, si se prefiere, el sentido de las solidaridades responsables; lo cual es muy importante en los tiempos que corren, en los que se ve a las masas inorgánicas dejarse engañar tan fácilmente por los propagandistas de la solidaridad, pero de una solidaridad que rechaza toda idea de responsabilidad. Hay, pues, que estar muy atento a esos mecanismos del binomio solidaridad-responsabilidad. El binomio juega con toda naturalidad en la vida profesional, porque la solidaridad del hombre con su medio, del hombre con su función, del hombre con sus compañeros o sus superiores aparece como una necesidad vital».

b) *La continuidad y el equilibrio de la vida social.*

Los oficios, por la vinculación y proximidad al ambiente natural, evitan la masificación y los efectos perniciosos del gigantismo. Al

mismo tiempo, logran el arraigo natural del hombre a su ambiente e imposibilitan el aislamiento en que el hombre vive con frecuencia en la sociedad masificada; fomenta las solidaridades humanas concretas. Por eso, son eficaz valladar a los movimientos de masa, y a los totalitarismos (36).

c) *La promoción de las autoridades sociales.*

La naturalidad de los oficios y profesiones origina la promoción de las autoridades sociales. Las élites naturales son consecuencia de su dinamismo interno y de su arraigo. Surgen del seno de tales organizaciones, de modo natural, no impuesto ni provocado desde el exterior, porque tienen vida propia; de ahí que los hombres entablen relaciones profesionales realmente humanas y reconozcan tales autoridades que surgen de su interior.

Como explica el mismo Penfentenyo (37), «la autoridad que se ejerce en ellos aparece a los ojos de sus subordinados como ligada a una existencia bastante dura, una superioridad profesional evidente, y deberes y sacrificios que la sitúan por encima de los privilegios, suficientemente para que los que hayan de acceder a ocuparlos se eduquen menos por ambición que por natural promoción social».

«La autoridad de los jefes se encuentra en ella tan evidentemente ligada al destino de la comunidad de trabajo, que se encuentra en cierto modo inmunizada previamente por sí misma contra los riesgos ordinarios de degradación de sus funciones; defendida contra sus propios abusos y su propia degeneración, no puede faltar a la justicia, a la verdad y al bien de las gentes más que perjudicándose a sí misma; no puede destruir nada si no es destruyéndose a sí misma a más o menos largo plazo».

«Los intereses de los jefes —hablo de los que forman cuerpo

---

(36) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, págs. 1004-1005.

(37) Michel de Penfentenyo: *op. cit.*, págs. 1007-1008.

con la vida misma de los que mandan— se indentifican de tal manera con los intereses del pueblo, que los enemigos de los unos son los enemigos de los otros...»

C) *Las enseñanzas medias.*

Al hablar de la enseñanza elemental vimos que ésta debe estar lo más generalizada posible, para no separar al niño de su medio vital, familiar y local.

Pero ¿debe continuarse dicha enseñanza en la enseñanza media? ¿Debe ésta ser general? ¿Debe hacerse extensiva a todos?

Por otra parte, ¿la enseñanza media es o debe ser única? o, por el contrario, ¿hay diversidad de enseñanzas medias? ¿El bachillerato es la única enseñanza media?

Como observa Rafael Gambra (38):

«Más allá de esta enseñanza general básica existe otra que es propia de quienes van a dedicar su vida a la investigación, a profesiones letradas o a aquellas otras técnicas que requieren un fuerte caudal de conocimientos especulativos. Esta enseñanza no es ya general —ni resulta deseable que lo sea—, puesto que constituye una dedicación en la vida, y son los menos, por ley natural, los que habrán de ejercerla. Impulsar a todo el mundo a cursar este nivel de estudios constituiría una inmensa pérdida de energías y daría lugar a que la gran mayoría de las funciones de la vida social se vieran realizadas por vía de fracaso en las profesiones letradas o científicas».

«Concluir —señala en otro lugar (39)— que la enseñanza media —concebida como bachillerato— debe extenderse a la totalidad de los ciudadanos, constituye ese sofisma que los lógicos definen como "tomar la especie por el género". Porque, como se sabe, el bachillerato no es la enseñanza media, sino una de las enseñanzas medias,

---

(38) Rafael Gambra: «El tema de la enseñanza y la revolución cultural», en *Verbo,* núm. 89, pág. 892.

(39) Rafael Gambra: «La democratización de la enseñanza media», en *Verbo,* núm. 26-27, págs. 402-403.

junto a otras enseñanzas igualmente medias (peritajes, magisterio, etcétera). Precisando, es la clase de enseñanza media que deben cursar aquellos alumnos que encaminan su vida hacia los estudios superiores, principalmente a los universitarios. De aquí que en ella se cursen, incluso en su fase elemental, materias como el latín por las que difícilmente pueden interesarse quienes no van a tener un destino universitario; de aquí que sus estudios posean (o deban poseer) desde su origen un sentido intelectualmente desinteresado, contemplativo, que no pueden coincidir, ni aun deseablemente, con el contenido informativo e instrumental que para el hombre no universitario deben cumplir sus estudios medios» (40).

Hoy se piensa que quien no ha pasado largos años en las aulas —con frecuencia perdidos— no está «formado», «preparado», pero, como señalaba Mario Laserna (41) para Colombia, lo que puede hacerse extensivo en general a casi todos los países, «la escuela primaria de cuatro años que existía hasta hace poco en los países más adelantados ha formado alumnos que escribían sin faltas de ortografía, conocían el análisis gramatical y lógico y realizaban rápidamente y sin errores las cuatro operaciones, desarrollaban una facultad de

---

(40) Siendo rector de la Universidad de los Andes en Colombia, Mario Laserna señalaba que «si se quiere extender a todos o a la mayoría el beneficio de la educación postprimaria, como es sin duda loable hacerlo, convendría diversificar la secundaria. Se responderia de este modo a las necesidades del país y a las aspiraciones de muchos jóvenes sin desbordar la universidad. La fórmula parece poco democrática; sin embargo, ella da muchas más probabilidades a los sectores más modestos que un sistema único en el que están derrotados de antemano». En *Planteamiento y reforma de la enseñanza universitaria,* en la revista «Universitas» (Buenos Aires), núm. 4, marzo 1968, pág. 14.

Solución análoga propone para Portugal Guilherme Braga da Cruz: *Reforma do ensino superior. Dois anteprojectos de parecer para a Junta Nacional de Educação,* Cidadela, Coimbra, 1973; cfr. recensión en *Verbo,* núms. 117-118, agosto-octubre 1973, págs. 845 y sigs. En el mismo sentido, puede verse en *Verbo,* núm. 74, el informe del claustro de profesores de un instituto de Madrid, sumándose en lo fundamental al redactado por la Asociación Provincial de Catedráticos de Enseñanza Media de Madrid.

(41) Mario Laserna: *op. cit.,* pág. 14.

abstracción que muchos bachilleres de hoy podrían envidiarles y manifestaban durante toda su vida un genuino deseo de aprender». ¿Puede decirse lo mismo, hoy, no sólo de bachilleres, sino incluso de universitarios?

Y es que, en verdad, como señalaba Balmes (42), «si deseamos pensar bien, hemos de procurar conocer la verdad, la realidad de las cosas. ¿De qué sirve discurrir con sutileza, o con profundidad aparente, si el pensamiento no está conforme con la realidad? Un sencillo labrador, un modesto artesano, que conocen bien los objetos de su profesión, piensan y hablan mejor sobre ellos que un presuntuoso filósofo que con encumbrados conceptos y altisonantes palabras quiere darles lecciones sobre lo que no entiende».

D) *La enseñanza universitaria y las enseñanzas superiores.*

En lo que respecta a la enseñanza universitaria, muy brevemente, debe estar al alcance de todos, lo que es bien distinto de que todos acudan a la universidad. Estar al alcance de todos significa que todo todo aquel que tenga espíritu o vocación de universitario, y capacidad suficiente para ello, pueda, si ése es su deseo, acudir a la universidad.

Hoy la universidad se ha convertido, con frecuencia, en una fábrica de títulos, condición necesaria para poder ejercer una profesión. Sin embargo, ése no es el fin de la universidad. Multitud de títulos universitarios de hoy no responden a lo que la universidad es o, mejor dicho, debiera ser. Después de haber obtenido el título, después de haber pasado por las aulas, muchas veces, y respecto a gran número de estudios, considerados hoy universitarios, no se ha conseguido, de ningún modo, ser universitario. Se es tan poco universitario como antes, por mucha cualificación técnica que se haya adquirido.

Pero, en cualquier sentido que se considere a la enseñanza universitaria, sea como universalidad de saber, sea como titulación es-

(42) Jaime Balmes: *El Criterio,* cap. I, núm. 1, pág. 488, en la edición de la B.A.C.

pecífica de una profesión, no se puede pretender ponerla al alcance de todos, ni de los más, sino tan sólo al alcance de aquellos que están capacitados para cursar con provecho dichos estudios, sin que descienda el alto nivel necesario para que no se degrade el saber.

La universalidad y pluralidad anteriormente señalada exige que la enseñanza superior, la enseñanza universitaria, sea tan sólo para la formación de auténticas élites del saber. De ahí que, junto a una auténtica enseñanza universitaria, existan otras enseñanzas superiores, imprescindibles para ejercer múltiples profesiones, pero que no requieren, y que nunca llegan a tenerlo, el caracter de universitarias, aunque así se las denomine.

Así, es posible que se consigan los fines de múltiples enseñanzas superiores, sin que por ello pierdan su caracter específico, y al mismo tiempo exista una auténtica enseñanza universitaria, que no es solamente una enseñanza superior, sino algo verdaderamente universitario.

CAPÍTULO IV

LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

SUMARIO: I. PRESUPUESTOS IMPRESCINDIBLES PARA LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA: A) *Derecho de la iniciativa privada a fundar y establecer centros de enseñanza;* B) *Financiación de la enseñanza:* 1. Financiación paterna, 2. Cooperación con las familias e independencia de los centros de enseñanza respecto al Estado, 3. Garantía de una enseñanza recta, 4. Suficiencia de la financiación particular (no estatal): *a)* Armonía entre las instalaciones y los medios económicos, *b)* Insuficiencia económica de algunas familias, *c)* Papel de los cuerpos intermedios; 5. El papel financiero del Estado: *a)* Desgravación fiscal a la iniciativa privada, *b)* Desgravación fiscal a los centros de enseñanza, *c)* Papel subsidiario del Estado; C) *Autonomía de los centros de enseñanza;* D) *La autonomía universitaria.*—II. LÍMITES DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA.—III. LA LIBERTAD DE CÁTEDRA.

¡Libertad de enseñanza! Se habla de ella, se la encomia, pero ¿se la defiende realmente? Pregunta que es necesario hacerse, porque, desgraciadamente, pese a tanta propaganda que parece defenderla, cada vez más, la poca libertad de enseñanza que aún queda se va perdiendo.

Cuando la UNESCO, los Estados que imponen su monopolio en la enseñanza, cuando los medios de información hablan de libertad de enseñanza, ¿qué es lo que en realidad entienden por tal? ¿No es un contrasentido que allí donde cada vez es mayor el monopolio estatal al mismo tiempo se hable de libertad de enseñanza? ¿No es absurdo defender la libertad de enseñanza al mismo tiempo que la creciente intervención del Estado en la enseñanza? Tal libertad no puede serlo realmente nunca, puesto que nos hace depender más y más del Estado.

Porque, ¿qué es la libertad de enseñanza? La libertad de enseñanza es la facultad por la cual aquellos a quienes corresponde ejercer tal misión puedan, efectivamente, realizarla con todas aquellas funciones que en el ejercció de tal misión les corresponde, porque va unido al desarrollo y a la puesta en práctica de la misma.

Lo que supone una serie de requisitos que, de una parte, la garanticen frente a toda posible restricción o anulación y, de otra, y al mismo tiempo, aseguren su práctica.

Para que exista libertad de enseñanza es necesario, en primer lugar, la organización real y efectiva de la sociedad en cuerpos intermedios. Lo que en contrapartida requiere que el Estado lo reconozca (necesario para que realmente sea el órgano que vele por el bien común), y que no ha de inmiscuirse (porque no es su labor, ya que carece de todo título para ello) en los deberes, facultades y derechos que, como entes naturales anteriores a él, les corresponden.

Pero junto a este elemento social, imprescindible, es necesaria una determinada actitud por parte del Estado, para que esa libertad de enseñanza exista. Actividad del Estado que es fundamentalmente triple.

Por una parte es necesario que el Estado vele para que no se traspasen los límites de la libertad de enseñanza (límites de los que después nos ocuparemos), impidiendo quese convierta en elemento destructor de la sociedad, para lo que habrá que impedir toda actividad que dañe al bien común temporal o lo ponga en peligro.

Es necesario también que el Estado actúe dentro de sus propios límites, que le son impuestos por su propia y específica misión. Por ello, no puede realizar una política que obstruya el funcionamiento de los cuerpos intermedios, como pueden ser gravámenes fiscales a la enseñanza o imposiciones académicas, que en ningún caso le corresponden, porque sobrepasan el cometido propio y específico de velar por el bien común.

Finalmente, el Estado ha de suplir la enseñanza cuando el cuerpo social sea insuficiente para impartirla, bien aportando medios económicos, si es ésa la causa que impide el normal funcionamiento, bien creando el colegio o la escuela, etc., pero de tal manera que esa suplencia no incurra en los inconvenientes del apartado anterior, ni suponga para los alumnos, sus familias o los profesores una sujeción a una ideología o a una política que, aun no siendo totalmente contraria al bien común, sea totalmente discutible la aceptación o no de esos principios o esas consecuencias.

Es decir, para que la libertad de enseñanza sea una realidad, se requiere, por parte del Estado, el cumplimiento de su misión específica, para lo que ha de tener siempre presente el principio de subsidiariedad, principio de orden natural, recordado, no inventado, por Pío XI en *Quadragessimo anno* y por Juan XXIII recogido de nuevo en *Mater et Magistra,* así como por Pío XII y Pablo VI (1).

---

(1) Pío XI: *Quadragessimo anno,* 79; Juan XXIII: *Mater et Magistra,* 53 y 152; Pío XII: *Nous avons lu,* 6; Pablo VI: Alocución a los dirigentes de la Federación de Cooperativas Italianas y de las Cajas Rurales y Artesanas, 10-XI-1975. Indirectamente, al hablar de la necesidad de «los cuerpos intermedios».

I. PRESUPUESTOS IMPRESCINDIBLES PARA LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

A) *Derecho de la iniciativa privada a fundar y establecer centros de enseñanza*

Tal derecho se deriva y tiene su fundamento en el Derecho natural, según el cual es a los padres a quienes corresponde educar a sus hijos. Lo que se manifiesta en dos aspectos.

En primer lugar, al derecho y a la obligación de los padres de educar a los hijos corresponde el que, de hecho y de derecho, puedan los padres establecer los centros para que tal cosa suceda. Si se niega este derecho a establecer los centros de enseñanza, el derecho natural de los padres queda suprimido (aunque en teoría se reconozca ese derecho natural), puesto que no se les permite su ejercicio. El derecho natural primario, por el que corresponde la educación de los hijos a sus padres, ha de estar reconocido, recogido y protegido por la legislación humana positiva, para que puedan hacerlo realidad; lo que no ocurre si se impide a los padres el establecimiento de los centros de enseñanza.

No obstante, se intenta establecer el monopolio estatal sustentando que no elimina ese derecho y, más aún, que es la única manera de hacerlo efectivo.

La titularidad del derecho se la arroga el Estado, con lo que el derecho inalienable de los padres desaparece. La finalidad de la misma, así como su objeto, se reemplaza por aquello que el Estado establece.

Por otra parte, la opcionalidad, que es consecuencia de ese derecho de los padres en orden a la educación de la prole, por la cual ellos ejercitan tal derecho como creen conveniente, desaparece. Porque las familias, para hacer realidad su derecho, han de poder mandar a los hijos al colegio que, en su opinión, reúna las características más adecuadas a la enseñanza que quieren que reciban sus hijos.

Esa opción, totalmente legítima de acuerdo con la moral y el bien común, queda eliminada con el monopolio estatal; y cercenado y mutilado el derecho originario en que se basa, cuando se limita indebidamente, arbitrariamente, la libertad de enseñanza.

Con el monopolio, porque si bien existirán diversos centros de enseñanza, todos se caracterizarán por su dependencia estatal. La opción de los padres, el ejercicio de su derecho, queda reducido, en el mejor de los casos, a enviarlo al centro A, B o X, pero sustancial-

mente todos serán exactos; con lo que esa opción, ese ejercicio del derecho, no es más que una burla al mismo. La opción, la libertad en el ejercicio del derecho, queda limitada (haciéndose de ello una burda parodia) a escoger materialmente entre uno u otro centro, pero en cuanto al método de enseñanza, al espíritu de la misma, no hay opción posible. Todos serán exactamente iguales. Porque todos son estatales.

La única manera de garantizar el derecho de los padres a la educación y enseñanza de la prole, de garantizar la libertad de enseñanza, es mediante la formación de los centros de enseñanza por la iniciativa privada.

B) *Financiación de la enseñanza*

Según el «sentido de la historia», la enseñanza «va» camino de ser costeada por el Estado. Tal actitud, fruto del mayor totalitarismo que la historia conocerá, y que se está estableciendo a pasos agigantados, es inadmisible, no sólo para el católico, sino para todo hombre, puesto que tal medida es totalmente contraria a la naturaleza.

Si se cree que el hombre es libre, no puede afirmarse al mismo tiempo ninguna otra sujeción al Estado que aquella que sea fruto necesario del bien común temporal. El hombre, salvo en esa limitación consecuencia de su sociabilidad, no depende del Estado, ni puede éste imponerle más que lo estrictamente necesario para el bien común temporal; de otro modo, pierde su libertad, convirtiéndose en esclavo del Estado.

El Estado es necesario, pero sólo para realizar sus funciones específicas; y el derecho a enseñar, ya lo hemos visto (2), no le corresponde más que subsidiaria e indirectamente. Entre esas misiones específicas suyas se encuentra la de velar —por imposición misma derivada de procurar el bien común— por la libertad de enseñanza. Si esta libertad no existe —lo que significa limitarla caprichosamente el Estado—, el bien común desaparece.

En el plano económico, del que ahora tratamos, significa que la enseñanza ha de ser sufragada por aquellos que son sus beneficiarios directos, y que son, al mismo tiempo, los que pueden enseñar y, por tanto, los que ejercitan el derecho a la libertad de enseñanza. Esto es, los padres de los alumnos y los mismos alumnos. Indirectamente puede y deberá, en ocasiones, ser sufragada por los diversos

(2) Cfr. Estanislao Cantero: «¿A quién corresponde educar y enseñar?», en *Verbo*, núm. 159-160, noviembre-diciembre 1977.

cuerpos intermedios que forman la armoniosa estructura de la sociedad. Lo que es perfectamente observable en las diferentes clases o grados de enseñanza. A medida que ésta es más compleja, la intervención en la misma aumenta, tanto por los fines como por los conocimientos y por su formación.

1. Financiación paterna

¿Pueden los padres costear la enseñanza? Los padres y sus hijos son los principales y directos beneficiarios de la enseñanza. La financiación de la enseñanza por parte de los padres es y será garantía —por depender de ellos— de que la enseñanza no será contraria a lo que ellos deseen para sus hijos.

Si se niega a los padres el derecho a costear la enseñanza de sus hijos, si se niega que la enseñanza ha de depender económicamente de las familias, se está negando, por una parte, la disponibilidad de los medios económicos de los padres en orden a la educación y enseñanza de sus hijos.

Con ello se dará el contrasentido de que los medios económicos que son de libre disposición, no podrán emplearse en la enseñanza de los hijos. Con lo que podrán usarse para cualquier otra cosa permitida, salvo para aquello que es uno de los empleos mejores y más importantes. Por otra parte, significa que, económicamente (con las secuelas que trae), se elimina la obligación de los padres de enseñar a sus hijos.

Si los padres quieren que sus hijos aprendan y se formen de acuerdo con un criterio recto y sano, la única garantía que tienen de que ocurrirá tal cosa es la de que sean ellos quienes paguen la enseñanza de sus hijos. Porque la enseñanza, sobre todo en los niveles más inferiores, ha de ser tal cual la pidan —en lo fundamental— los padres. Y esta garantía se aprecia en diversos aspectos:

Primero, porque si el centro al que mandan a sus hijos deja de reunir las condiciones que los padres quieren, los mandaran a otro, lo que pueden hacer, porque de ellos dependen económicamente.

Segundo, porque los centros de enseñanza tendrán que seguir las directrices de los padres, porque si no, no cobrarán, con lo que no podrán mantenerse.

Tercero, porque agrupándose los padres, por sí mismos o a través de diversos cuerpos intermedios, podrán establecer centros de enseñanza, que, éstos sí, serán como ellos deseen.

Todo lo cual es imposible si los padres no pueden pagar los colegios de sus hijos. Y si, aun no siendo ilegal esta financiación,

no se quiere este sistema de financiación paterna, los padres se verán sin medios influyentes en los colegios; y éstos harán o no caso, según quieran, a aquéllos, porque saben que a los padres no les quedará más remedio que soportarlo.

2. Cooperación con las familias e independencia de los centros de enseñanza respecto al Estado

Los centros de enseñanza reciben su autoridad primera de las familias. Son prolongación de la familia. Por lo que no dependerán de nadie extraño al ser sufragada la enseñanza por los padres. Su mayor independencia, su única verdadera independencia, vendrá de la colaboración con las familias, sin sustituirse en su lugar, sino cooperando con las mismas.

La colaboración eficaz centro de enseñanza-familia se consigue sólo cuando los padres son quienes pagan la enseñanza. Lo contrario ata a los centros de enseñanza al Estado, no sólo en cuanto que ya no serán los padres quienes les pedirán cuentas (con lo que deja de existir esa colaboración colegio-familia, en perjuicio del alumno y de la familia y la sociedad), sino porque además dependerán absolutamente del Estado, puesto que, de no seguir sus directrices en todo, no podrán subsistir al no darles el dinero el Estado.

Además, si no son las familias y es el Estado quien paga la enseñanza, se convertirán en verdaderos funcionarios. Y la experiencia y la historia demuestran que esa «seguridad» se pierde frecuentemente con los vaivenes políticos y que los sueldos del Estado no son muy altos. Y que cuando todo sea estatal, tendrán que pasar por el aro y conformarse con los precarios sueldos que el Estado conceda.

De manera que no sólo en el aspecto del Derecho natural, del orden social verdadero, sino que incluso por motivos de interés económico, los centros de enseñanza, no están de ningún modo mejor que cuando son los particulares quienes los pagan.

3. Garantía de una enseñanza recta

La financiación de la enseñanza por los particulares permite, además, garantizar que la enseñanza dada por maestros y profesores no será nociva, puesto que podrán rescindir los contratos de todos aquellos profesores cuya enseñanza sea perjudicial. Y contratar a aquellos que racionalmente puede esperarse de ellos una enseñanza sana.

No hay que olvidar que si los profesores y maestros se benefician legítima y económicamente de su labor, ésta no es la cuestión principal, sino consecuencia derivada del fin de la educación. Por tanto, no se puede colocar por encima de esa finalidad (enseñanza competente y sana) un pretendido derecho del profesor o maestro a impartir enseñanza, que si es tal derecho, nunca lo es innato, sino adquirido y derivado y que, por tanto, depende de aquel primordial que le da vida y al que ha de sujetarse so pena de perderlo.

4. Suficiencia de la financiación particular (no estatal)

¿Es suficiente la financiación particular de la enseñanza? En una sociedad sana normalmente constituida, sí. Esta suficiencia de la financiación particular hay que considerarla en tres aspectos. Naturalmente, hay que ponerse en el caso de que la iniciativa privada funcione, lo que, si no ocurre en toda su amplitud, es debido no sólo a la propaganda sistemática en su contra, sino a las cuantiosas medidas impositivas que, desde el consumidor al municipio, se acrecientan a cada instante y van camino de sepultar toda vida e independencia económica bajo el peso de la burocratización y del aparato estatal.

a) *Armonía entre las instalaciones y los medios económicos*

La enseñanza no puede ser tal que la iniciativa privada sea insuficiente para costearla, es decir, las instalaciones han de estar en dependencia de las disponibilidades. Hoy la enseñanza es cada vez más cara, pero en gran parte debido a que se utilizan unos medios —sin juzgarlos en cuanto al modo de hacerlo y la finalidad de los mismos— impuestos en gran medida por el Estado, que encarece considerable y continuamente la enseñanza. Fijémonos, por ejemplo, en los medios audiovisuales; éstos sólo deben utilizarse —repetimos sin valorarlo— cuando los padres, la iniciativa privada, en definitiva la sociedad estructurada naturalmente en cuerpos intermedios, puede afrontar tales gastos. Si no, nos esclavizamos ligándonos al Estado o a organismos internacionales que lo costearán; ello en nombre, teóricamnete, de un mayor saber, pero que no es tal, puesto que nos hace perder nuestra libertad.

Negar la posibilidad de financiación particular porque no pueden usarse unos medios tecnológicos en sustitución continua, es co-

locar tales medios por encima de los fines que la educación ha de perseguir. Es, en definitiva, olvidar que los medios, la técnica, está al servicio de una finalidad; y querer sustituir el fin de la educación y, en último término y como consecuencia, el mismo fin del hombre por la utilización de un medio tecnológico, que es perjudicial, no en sí mismo considerado, sino por las consecuencias que ello acarrea. Es convertir la técnica, de instrumento perfeccionante, en finalidad mostruosa, por absurda y contraria a la naturaleza de las cosas.

b) *Insuficiencia económica de algunas familias*

Es evidente que no todas las familias pueden costear la enseñanza de sus hijos. El buen orden social permite que esa deficiencia sea suplida por la sociedad como natural y orgánicamente requiere la convivencia natural de la sociedad.

Los colegios, los centros de enseñanza, pueden conceder becas a través de un fondo dedicado a ello, formado con un excedente del precio que las familias más dotadas pagarán por la educación de sus hijos.

Las becas se concederán a quienes realmente lo necesiten y a quienes en los diversos grados de la enseñanza estén capacitados para aprovecharlas eficazmente. De tal modo que si para la enseñanza privada deben concederse a todos aquellos que lo necesiten, a medida que avanza el grado de la enseñanza y la aptitud necesaria, se restrinjan, de tal modo que no se cree una sociedad de incapacitados titulados que por carecer de conocimientos serán resentidos al no encontrar colocación correspondiente al título adquirido. Y que, en cambio, se concedan las becas a quienes tengan los mejores niveles en cada grado de enseñanza, cuando ésta es la que a tal grado corresponde.

Y esto no ha de calificarse peyorativamente de paternalismo o de caridad. El buen orden social no está reñido, antes al contrario, íntimamente ligado al paternalismo y a la caridad verdaderos.

c) *Papel de los cuerpos intermedios*

Hemos visto anteriormente (3) la función y el papel de los cuerpos intermedios en cuanto a lo que les corresponde a impartir enseñanza. Vamos ahora a tratar de su aspecto financiero.

(3) Cfr. Estanislao Cantero: «¿A quién corresponde educar y enseñar?», en *Verbo*, núm. 159-160.

Estos pueden no sólo crear centros como unos particulares más, en cuanto les interesa profesionalmente, sino subvencionar por medio de becas —otro modo de que reciba enseñanza quien carece de medios económicos— y a través de subvenciones a los centros de enseñanza, que por ello no perderán su independencia (si no fueron establecidos por esos cuerpos intermedios que dan la subvención), no sólo porque no dependerán de ellos (siguen dependiendo de las familias u organizaciones particulares...), sino que por su multiplicidad no pueden ejercer un monopolio como lo haría el Estado.

Tanto los municipios como las corporaciones profesionales pueden y podrían realmente hacerlo, si el Estado no les ahogara con sus medidas impositivas, contribuir a la financiación de la enseñanza. Pues, en definitiva, la vida de los cuerpos intermedios es una manifestación y condición *sine qua non* de la iniciativa privada.

5. El papel financiero del Estado

Si al Estado no le compete más que subsidiaria e indirectamente la función de la enseñanza, se sigue en el plano financiero su inoperancia directa. También aquí tendrá que intervenir sólo supletoria e indirectamente.

a) *Desgravación fiscal a la iniciativa privada*

En primer lugar, el Estado ha de impedir que la libertad de enseñanza quede imposibilitada por no haber disponibilidades económicas privadas para ello. Por tanto, no ha de ahogar con sus medidas impositivas ni a los particulares ni a los cuerpos intermedios.

Si por culpa de esa imposición la financiación no puede ser privada, evidentemente el Estado se extralimita en sus funciones, por lo que transgrede el bien común, razón de su existencia. Por ello, no hay excusa para que con su política fiscal quede dañada la financiación privada de la enseñanza y se coarte y se impida el Derecho natural y la obligación correspondiente por los padres de familia en esta cuestión. Porque, lo repetimos una y mil veces, el hombre, la familia, los cuerpos intermedios, no están al servicio absoluto del Estado, sino que éste existe para que aquéllos puedan cumplir sus funciones en orden a lograr unos fines que les son propios.

b) *Desgravación fiscal a los centros de enseñanza*

En segundo lugar, no debe gravar por medio de una abusiva política fiscal los centros de enseñanza.

Si los padres de familia, a través de sus asociaciones, colaboran realmente con los colegios, se evitará se les acuse de ser unos negocios demasiado lucrativos.

Además, en gran parte, si los precios aumentan en los centros de enseñanza pirvados, es debido a la política que el Estado sigue para con ellos, que les obliga —quieran o no— a subir sus precios.

Por otra parte, si, como debe ser, el Estado está, de verdad, tan interesado en que la enseñanza sea buena, barata, beneficiosa para la nación (en cuanto tal ocurra lo será también para el Estado), no se ve claro por qué al mismo tiempo grava la enseñanza privada, anulando la iniciativa privada, que se ve impedida para abrir colegios, al mismo tiempo que encarece la enseñanza. Al actuar así, el Estado se excede en sus funciones específicas en torno al bien común temporal, quebrantando éste.

c) *Papel subsidiario del Estado*

En tercer lugar, la financiación de la enseñanza por el Estado ha de existir sólo supletoria e indirectamente, sin que tal financiación, sin que tal ayuda, llevada a cabo de acuerdo con el principio de subsidiariedad, suponga imposición que vaya más allá de lo exigido por el bien común temporal. En todo lo que pertenece a la legítima libertad de opción política o social, el Estado, en tal campo, no puede imponer nada.

Cuando la financiación privada no sea suficiente, entonces, y sólo entonces, el Estado podrá conceder becas y subsidios. Pero en última instancia, ya que la buena organización social exige que las contribuciones estatales sólo sean aquellas necesarias para cumplir su función, y la enseñanza sólo le corresponde supletoriamente. De modo que si *a priori* la subvenciona, es a base de extraer, por medio del impuesto, un dinero que no tenía razón para haberlo hecho, puesto que no es función suya el ocuparse de la enseñanza, a no ser subsidiariamente.

C) *Autonomía de los centros de enseñanza*

De los presupuestos señalados hasta ahora como imprescindibles para una verdadera libertad de enseñanza, aún es posible que, pese a la marea socializante, el de la formación de los centros por la

iniciativa privada sea comprendido por la mayor parte de la gente, fruto sin duda de haber perdurado mejor o peor hasta nuestros días. En lo que toca a la necesidad de que sea el particular quien financie la enseñanza —sobre todo cuando sea consciente de que a través de las medidas impositivas para financiar la enseñanza le resultará más caro—, porque sin ello tampoco existirá libertad de enseñanza y, por tanto, será conculcado el derecho en esta cuestión, tampoco es difícilmente comprensible.

Sin embargo, en el punto que vamos a tratar a continuación, la dificultad de admitirla como necesaria para una verdadera libertad de enseñanza es mucho mayor.

La autonomía de los centros de enseñanza supone el poderlos establecer libremente y el ser económicamente autosuficientes, de lo que ya nos hemos ocupado. Pero con ello no se ha logrado la autonomía. Para que ésta sea realidad es necesario la independencia respecto al Estado en lo que se refiere a programas y títulos académicos (4).

D) *La autonomía universitaria* (5)

La enseñanza estatal es incompatible con la libertad de enseñanza, expresión ésta de la libertad del ser humano, inherente a la misma naturaleza del hombre. El Estado, para garantizarla, ha de actuar sobre la base de su existencia, limitando su actuación a evitar que sea contraria al bien común. Bien común que es incompatible con el positivismo y el totalitarismo en que el primero desemboca inexorablemente.

Cuanto llevamos dicho se aplica también a la enseñanza universitaria. La autonomía universitaria no es más que la libertad de enseñanza en lo que se refiere a la Universidad.

Si la enseñanza pertenece a la sociedad, incluida la universitaria, ella es quien ha de ejercerla. Lo que significa la posibilidad real de hacerlo, para lo que necesita de los medios económicos suficientes.

Acostumbrados a la Universidad del Estado, parece que es a éste a quien compete su financiación. Sin embargo, la financiación de la enseñanza universitaria corresponde a quien compete proporcionarla: la sociedad. No es compatible la financiación por parte

(4) Cfr. *infra: Autonomía universitaria.*

(5) Se resume en este epígrafe, Estanislao Cantero: «La autonomía universitaria», aparecido en *Verbo,* núm. 128-129, septiembre-noviembre 1974, págs. 1063-1074.

del Estado con la autonomía universitaria, y ello porque en caso contrario, es decir, si los medios económicos dependen del Estado, habrá que seguir sus directrices, ya que si no cerrará el grifo económico.

Ahora bien, ¿es posible la financiación de la universidad de modo que ésta no dependa del Estado? O, por el contrario, ¿no impondrá la sociedad actual la financiación a cargo del presupuesto estatal?

Antes de responder a esta pregunta y señalar cómo puede ser la financiación privada, hay que destacar una cuestión muy importante respecto a la financiación estatal. Y es recordar que el Estado, si paga la enseñanza universitaria, es a cargo precisamente de la sociedad. En lugar de establecerse una relación directa sociedad-universidad, se introduce el Estado como intermediario, dándose la relación sociedad-Estado-Universidad.

Y ello porque los medios económicos, para satisfacer los gastos de la enseñanza universitaria, los extrae el Estado de la sociedad a través de los impuestos. No creamos, por tanto, que la financiación estatal no cuesta a la sociedad. Por el contrario, es a ella a quien le cuesta, puesto que es de ella de quien el Estado extrae los recursos económicos.

Financiación estatal que resulta más cara que una financiación privada sin la intervención del Estado, aunque pueda parecer lo contrario. Pensemos nada más en la burocracia que se establece para hacer esa labor intermediaria (6).

Se podrá argüir que, pese a todo, sólo el Estado tiene la capacidad suficiente para poder financiar la enseñanza universitaria, porque por su elevado costo sólo es posible, pese a los inconvenientes antes señalados, hacerlo a través del impuesto. O que de no hacerlo el Estado no lo haría la iniciativa privada.

Volviendo al interrogante anterior, ¿es posible una financiación privada de la Universidad? ¿Cómo obtener los medios económicos para que la enseñanza universitaria no dependa del Estado? ¿Dispone la sociedad de medios suficientes?

Si el Estado extrae los medios económicos de la sociedad a través de los impuestos, si elimina tales impuestos, está claro que los medios existirán, incluso en mayor medida al desaparecer la labor intermediaria del Estado.

La financiación se logra, en primer lugar, a través de los dere-

---

(6) Como señala Pierre Gaxotte en Francia: «Se puede considerar que un estudiante en la Facultad Libre cuesta 2.000 francos franceses a su familia, y que un estudiante en la Facultad del Estado cuesta 4.000 francos franceses a la comunidad». Entrevista con Pierre Gaxotte publicada en la revista *Université Libre,* núm. 4, marzo-abril 1970, pág. 14.

chos de escolaridad. Cuando la gratuidad se impone obligatoriamente se coacciona al hombre, puesto que se le impide emplear sus medios económicos en la enseñanza de sus hijos o de sí mismo. Podrá usar de ellos para otras cosas, pero no para la enseñanza. El motivo está en que con ello el Estado se asegura el monopolio y la dirección y formación de sus súbditos.

Por otra parte, ¿por qué son injustos los derechos de escolaridad en la Universidad? ¿Por qué asombrarse de que haya que pagar varios miles de pesetas al año por esta cuestión? ¿No se gasta mucho más al cabo del año en electrodomésticos, coches, un apartamento veraniego o unas vacaciones? ¿Acaso no es mucho más importante la libertad, que no existe con la enseñanza estatal?

En segundo lugar, los medios económicos para la enseñanza universitaria también se logran a través de las aportaciones de los cuerpos intermedios. Estos están interesados en la formación de los futuros titulados. Aportación que puede provenir en cuanto sean partícipes en la dirección de la Universidad o en cuanto beneficiarios de la misma.

En tercer lugar, de donaciones, de fundaciones, asociaciones, antiguos alumnos, etc.

También del capital propio de la Universidad. Incluso de contratos con el Estado para promover tareas como las de investigación (7).

Es evidente que no todas las familias ni todos los alumnos podrán costearse la enseñanza universitaria. Pero el buen orden social permite que esa insuficiencia económica sea suplida por la sociedad. Ello a través de becas que puede conceder la misma Universidad, asociaciones privadas, empresas, corporaciones profesionales, incluso

---

(7) Como señala Jean de Roberty respecto a la autonomía universitaria en EE.UU.: «Actualmente la autonomía de las universidades es principalmente debida a la autonomía financiera. Los recursos de las universidades privadas provienen:

Del capital de la Universidad (valores mobiliarios e inmobiliarios).

De los derechos de escolaridad, bastante elevados: de 1.000 a 2.000 dólares por estudiante y año. (Estos reciben, no obstante, numerosas ayudas del Gobierno, de fundaciones o de la misma Universidad, al tiempo que muchos tienen la oportunidad de trabajar al mismo tiempo.)

De donaciones de fundaciones y de antiguos estudiantes.

De contratos con organismos gubernamentales para financiar la investigación. Jean de Roberty: «L'enseignement supérieur aux Etats-Unis», *Université Libre*, núm. 7, octubre-diciembre 1970, pág. 19.

Cfr. sobre esta misma cuestión: *Pour rebatir L'Univesité*, elaborado por el Comité Etudiant pour les Libertés Universitaires (CELU), La Table Ronde, París, 1969, págs. 120 y sigs.

con becas del Estado. Becas que han de concederse a quien por sus cualidades las merezcan.

Por otra parte, también es posible que el alumno costee su propia carrera con el producto de su trabajo, compatible con ella. Incluso comprometiéndose a devolver el dinero a la Universidad al terminar sus estudios, en un plazo de tiempo que se acuerde.

Los medios son múltiples, como vemos, y a través de todos ellos es posible lograr en el aspecto económico la autonomía universitaria.

La autonomía universitaria implica la libre creación de los centros y la suficiencia económica. Pero con ello aún no se ha logrado la autonomía. Es necesario, además, que las universidades puedan elaborar los programas y que el Estado reconozca los títulos que expidan; o mejor dicho, que para que los títulos tengan validez social no tengan que depender de su concesión por el Estado, ni siquiera aunque esa dependencia se limitara a ser un simple trámite de aprobación por el Estado, si para su validez depende de esa aprobación.

El sistema de la enseñanza es tal en la actualidad que cualquier título que se concede a un estudiante ha de ser reconocido por el Estado. En su inmensa mayoría es el mismo Estado quien da los títulos.

Maurras (8) señalaba, en Francia, la arbitrariedad del Estado en esta cuestión, al escribir: «... El Estado no se contenta con establecer los planes de enseñanza, sino que se reserva el derecho a sancionar esta enseñanza. Exige, para expedir un título, que el candidato justifique no sólo que está instruido, sino que sabe lo que el Estado quiere que sepa y del modo que quiere que lo sepa o que se lo crea. Así se obliga a las instituciones privadas a adaptarse a los programas oficiales, y como éstos están extraordinariamente recargados, ya no es posible sobrecargarlos aún más introduciendo lo que no prevén».

Evidentemente, si se considera que la enseñanza ha de ser monopolio del Estado, las palabras de Maurras resultan superfluas. Pero el monopolio es la manera más fácil de acabar con la libertad del hombre (9).

Sin embargo, aun admitida la independencia de la enseñanza respecto al Estado, y pese al contrasentido que ello implica, surge la objección en virtud de la cual se considera que la colación de grados corresponde al Estado.

Así, se dice que el interés social exige una garantía de que el

(8) Charles Maurras: *Napoleon, avec la France ou contre la France*, Flammarion, París, 1932, cap. VII, cit. en *Verbo*, núm. 73, pág. 229.

(9) Cfr. Estanislao Cantero: «Poder político y poder cultural», en *Verbo*, núm. 113, marzo 1973.

título es acreditativo de unos conocimientos requeridos para poder ejercer la profesión de que se trate. Y se añade que sólo el Estado, o que el Estado mejor que nadie, es quien garantiza esos conocimientos al concederlos o aprobarlos él.

Argumento que hoy en día es por lo menos discutible desde el mero punto de vista de la garantía que concede esa aprobación estatal de los títulos, cuando la formación es cada día más deficiente.

Por otra parte, acostumbrados al estatismo, no se sabe más que exigir todo de él. El Estado no es la sociedad. Es a ésta a quien corresponde la misión de velar por la garantía de la titulación universitaria.

En primer lugar, la competencia entre universidades privadas y el propio prestigio de ellas hace que el nivel de la enseñanza aumente y que sean ellas mismas las interesadas en que aquellos que consiguen un título sean lo suficientemente competentes.

En segundo lugar, los cuerpos intermedios también ejercerán ese control que hoy ejerce el Estado sobre los títulos. Y ello porque a través de la colaboración con las universidades los mismos colegios profesionales velarán para que los títulos reflejen realmente los conocimientos requeridos.

Tanto la Universidad como los colegios profesionales están más capacitados que el Estado para ejercer ese control.

La elaboración de los programas es también facultad inherente a la propia Universidad. La autonomía universitaria implica también la elaboración de los programas que han de impartirse con independencia del Estado. Ella es la que en cada terreno sabe qué es lo que el alumno debe y tiene que aprender. No el Estado. ¿Por qué ha de elaborar éste los programas si no es médico, ni arquitecto, ni abogado, ni cualquier otra cosa?

Sin esta libertad, los alumnos sabrán lo que el Estado quiera que sepan y como quiera que se lo sepan. Imposición arbitraria del Estado, que, por otra parte, no parece que sepa muy bien cómo han de ser los programas ante los continuos cambios de los mismos.

A cuanto llevamos dicho se podrá objetar que aunque todo eso es cierto, sin embargo, es imposible de llevar a la práctica; que ése es el ideal, pero que hay que rendirse a la evidencia de la realidad, puesto que ante el desinterés y la ausencia de la iniciativa privada no queda más remedio que sea el Estado quien se encargue de la enseñanza universitaria.

Lo que lleva a preguntarnos la cuestión más importante de todas: ¿es posible en la práctica la autonomía universitaria porque la iniciativa privada se encargue de ella? ¿Cómo podría lograrse?

En primer lugar hay que señalar que si la Universidad actual

es estatal, según el molde de la napoleónica, es consecuencia de una concepción estatista que desde la Ilustración y la Revolución francesa no ha cesado de aumentar. Si el poder político impide la iniciativa privada, es evidente que las universidades autónomas, la autonomía universitaria, nunca podrá existir. Por otra parte, la enseñanza estatal no surgió por defecto de la privada, sino en contra de ésta. La primera acabó con la segunda. En lugar de procurar su fomento, se la combatió encarnizadamente. Y mientras se la impida es claro que no podrá existir.

Por otra parte, no sólo la Universidad no fue estatal en el pasado, sino que en la actualidad existen países donde las privadas son mayoría sobre las estatales.

Es necesario que en lugar de las propagandas, con frecuencia puramente demagógicas, y las directrices actuales, tendentes directamente a estatizar cada vez más la enseñanza, cercenando cada día más las posibilidades de la iniciativa privada, se dé marcha atrás y el propio poder político fomente la iniciativa privada. Si la sociedad renuncia a que los colegios sean privados y aplaude cada vez que su libertad decrece, es imposible pensar en la autonomía universitaria, en universidades independientes del Estado.

La centralización es opuesta a la libertad concreta de la sociedad. Cada vez esquilma más al cuerpo social, matando la vida natural de los cuerpos intermedios, haciendo imposible cualquier realización social, verdaderamente comunitaria, fruto de los deberes y la responsabilidad de aquéllos.

Sólo si hay verdadera sociedad, sólo si entre el hombre y el Estado existen múltiples y diversas agrupaciones naturales, es posible la existencia de universidades que no sean estatales. La revitalización de los cuerpos intermedios es tarea previa para que a través del normal funcionamiento de la organización natural puedan aquéllas existir.

De la acción conjunta de los cuerpos intermedios es posible que surjan las universidades. De la acción conjunta de las empresas, los colegios profesionales, asociaciones de padres de familia, fundaciones, de la Iglesia, pueden surgir de nuevo las verdaderas universidades. Pero para ello es necesario no sólo que no se las impida, sino que se las fomente. Es necesaria una política que facilite la tarea en lugar de oponerse a ella.

Por otra parte, los colegios profesionales o las empresas, o las asociaciones de padres de familia, o la Iglesia, o, en general, cualquiera que participe en su gestión más o menos directamente, tendrá también mayor interés en su funcionamiento, en su financiación.

Pero para todo ello es necesario una labor formativa. Las ideas mueven a los pueblos.

Tarea de formación de élites que se preocupen de conocer, defender, propagar y poner en práctica. Y la marcha atrás de la política estatal en este terreno. Descentralizando, animando y fomentando la iniciativa privada.

Un medio pudiera ser entregando a modo de prueba universidades a algún patronato o junta de gobierno, que disponiendo de un capital propio, se buscase sus propios recursos económicos, empezando por los derechos de escolaridad. Para ello sería necesario que la Universidad estatal dejara de ser gratuita, pues en caso contrario no se podría competir en este aspecto con ella.

Ello podría hacerse por medio de bonos escolares, por los que el Estado devolviera a las familias el dinero que ha obtenido por medio de los impuestos para enseñanza, que se entregarían a la Universidad, y el Estado los haría efectivos en dinero (10).

Todo lo cual supondría también detenerse en el proceso de masificación cualitativa y cuantitativa que hoy sufre la enseñanza universitaria y cuyo panorama es cada día más negro.

Y si esto que apuntamos pudiera parecer demasiado audaz, permítase por lo menos la creación de verdaderas universidades privadas, de verdaderas universidades autónomas. Su primera consecuencia sería la elevación en la misma del nivel de estudios, puesto que ello atraería a los alumnos al ver que al acabar sus estudios estarían mejor preparados en general que en las universidades estatales. Con ello las mismas empresas y los cuerpos intermedios en general buscarían en ellas el personal necesario, puesto que debido a la competencia prepararían mejor. Y con ello ayudarian también a la misma Universidad, a través de subvenciones, becas, contratos o participación en su gestión (11).

Para finalizar, veamos cuáles serían los principales frutos de la autonomía universitaria.

En primer lugar, el más importante de todos en la actualidad. La detención del proceso masificador en que se ha convertido la

---

(10) Así funciona este sistema en EE.UU.: «El Estado devuelve a los padres una parte de sus impuestos en forma de bonos que les permitirá financiar la educación escogida para sus hijos; los centros de enseñanza devolverán esos bonos al Estado y serán acreditados de su valor», Jean de Roberty: *op. cit.*, pág. 21.

(11) En Francia funcionan verdaderas Facultades libres, desde que en el año 1968 se estableció la primera, siendo hoy, al menos, cuatro: La Faculté libre autonome et cogerée d'Economie et de Droit de Paris, la Faculté libre de París, la Faculté libre de Philosophie comparée y L'Université libre des Sciences de l'Homme. Todas ellas funcionan como universidades privadas sobre la base de los medios financieros apuntados, con crecientes éxitos académicos. Cfr. Bernard Milhaud: «Une expérience originale: les facultés libres», *Université Libre,* núm. 40, mayo-junio 1976, págs. 21 y sigs.

Universidad actual. Hoy acude a la Universidad mucho mayor número de alumnos, no sólo de los necesarios para desempeñar las profesiones y tareas necesarias a la sociedad y que la Universidad capacita para ello, sino, lo que es mucho más grave, un número mucho mayor de alumnos que no tienen ni la suficiente capacidad, ni la suficiente preparación para obtener un título universitario. La masificación cuantitativa y la falta de preparación con que se llega a la Universidad hace descender el nivel de su enseñanza, puesto que ha de ponerse a la altura de más, menos preparados, y han de promoverse nuevos profesores, a su vez también peor preparados. Círculo vicioso que cada vez degrada más la enseñanza.

Lo que se evita con las universidades no estatales: en primer lugar, por el propio interés de la Universidad, no sólo por la competencia entre ellas, sino por la participación en ella de los cuerpos intermedios y por la responsabilidad y el interés de los encargados de su gestión.

En segundo lugar, una relación entre profesores y alumnos, entre éstos y la Universidad, por la que se sientan parte de ella. La creación de unos lazos por los que el alumno no se sienta un número, una ficha entre otras muchas. Arraigo del alumno con la Universidad.

En tercer lugar, la subversión universitaria sería mucho más difícil. En gran parte de estas universidades, incluso imposible. No sólo porque no habría masificación y por la existencia de ese arraigo, sino porque, además, las medidas sancionadoras serían mucho más expeditivas y eficaces que las que actualmente se ponen en práctica.

No faltará quien argumente que si la Universidad no es estatal, entonces podrá enseñarse desde las cátedras marxismo, socialismo o liberalismo. Ya señalamos la incompatibilidad con el bien común de enseñanzas de este tipo. Pero incluso es mejor la posibilidad de una Universidad privada marxista, con la existencia de otras que no lo sean, que la situación actual en que cada vez más desde las cátedras profesores pagados por el Estado fomenten y defiendan lo que teóricamente el Estado combate. Sin la contrapartida de otras universidades en donde no ocurra esto.

El problema se reduce a la concepción que se tenga del hombre y de la sociedad. Para la concepción cristiana, basada en la naturaleza, el Estado se caracteriza por su papel subsidiario, por el fomento y la ayuda a la *sociedad orgánica y, naturalmente, constituida por* cuerpos intermedios; por eso, como decía Enrique Gil y Robles (12),

(12) Enrique Gil y Robles: *Tratado de Derecho Político,* Afrodisio Aguado, Madrid, 1961, tomo I, pág. 239.

«en tesis, y por lo general, la docencia del Estado es una indebida intromisión absolutista».

La autonomía universitaria no es un derecho, una facultad de la sociedad que pueda o no ejercer. Es una verdadera obligación, es un deber al que no puede renunciar. Y si el Estado lo asume, pretendiendo que es a él a quien corresponde, conculca el bien común impidiendo su realización (13).

II. Límites de la libertad de enseñanza

Límites y libertad. Dos palabras que, a primera vista, *parecen* expresar conceptos contrapuestos que se excluyen mutuamente. Y, sin embargo, no es así. La libertad de enseñanza, como toda libertad concreta, queda circunscrita dentro de ciertos límites (tiene un campo de aplicación específico), determinados por la naturaleza de su objeto.

Límites que, más que prohibiciones o limitaciones que se establecen como algo extrínseco a la enseñanza, son el cauce natural por el cual discurre, inherentes a la misma naturaleza de la libertad de enseñanza.

El hombre no deja de ser libre porque no pueda salir a la calle y pegar a los transeúntes que encuentre a su paso o prender fuego a la casa de su vecino, pues su libertad está limitada, o más propiamente, está ordenada a un fin, del que se excluyen tales actos; fin que ha de lograr a través de la armonía de relaciones del cuerpo social que, por otra parte, posibilita su propia libertad, que, de otro modo, la anarquía o el totalitarismo harían imposible al romper esa armonía, ese orden.

De modo análogo, la libertad de enseñanza se ordena a un fin propio y específico que tiene por objeto la adquisición, transmisión, indagación y conservación de la verdad.

En cuanto que su objeto propio es la verdad, la naturaleza de la enseñanza supone su ejercicio sin trabas ni limitaciones de ningún género; su fin sólo puede lograrse cuando no se establecen limita-

(13) Con posterioridad a la redacción de este trabajo, he leído la obra reciente de Tania Díaz González: *Autonomía universitaria,* EUNSA, Pamplona, 1974. En ella, con gran riqueza de datos, y a través de un estudio doctrinal, histórico y de Derecho comparado, se llega a la necesidad de la autonomía universitaria, que es realmente un verdadero derecho natural (página 77), siendo presupuesto de la autonomía, la personalidad jurídica (paginas 115 y sigs.) y el poder estatutario (págs. 129 y sigs.); implicando la autonomía universitaria, la autonomía administrativa, la autonomía financiera y la autonomía ideológica.

ciones, monopolios o prohibiciones, es decir, con libertad de enseñanza.

Es necesario insistir en ello: la enseñanza tiene por objeto la verdad; por consiguiente, no se pueden establecer ningún tipo de limitaciones a ella. Sin libertad, sin libertad de enseñanza, es imposible lograr el objeto de la enseñanza; la verdad no puede ser recortada, mutilada; las deformaciones de la misma llevan a que se considere lo falso como verdadero y al cabo cualquier progreso, en cualquier campo, será imposible, con la consecuencia de la destrucción del mismo.

Entonces, ¿cómo hablar de límites de la libertad de enseñanza? ¿No supone una contradicción con lo que se acaba de decir?

El objeto de la enseñanza es la verdad; nadie en su sano juicio pretenderá que lo sea el error, la falsedad o la mentira. Por eso, la misma naturaleza del objeto de la enseñanza, la misma naturaleza de la verdad y, por tanto y en consecuencia, la misma libertad de enseñanza, implica la exclusión de una enseñanza errónea o falsa.

Y ahí están los límites de la libertad de enseñanza. Límites que no son más que la exclusión de lo que no constituye su objeto. Por eso, no hay libertad de enseñanza para enseñar cualquier cosa, pues la naturaleza de su objeto supone precisamente la exclusión de que se enseñe el error. En esto exclusivamente consisten los límites a la libertad de enseñanza.

Por tanto, al hablar de los límites de la libertad de enseñanza, que consisten en excluir de ella la difusión del error so pretexto de enseñar, no se la está coartando, ni imponiendo prohibiciones que le sean ajenas; por el contrario, se establece su naturaleza, la cual excluye la difusión del error, que, lejos de ser condición de la libertad de enseñanza, es su más encarnizado enemigo, puesto que impediría la difusión, adquisición, indagación, búsqueda y conservación de la verdad, que es el objeto de la enseñanza.

Ahora bien, esto no plantea problema alguno. Todo el mundo conviene en que ha de enseñarse la verdad y no el error (esto no significa que se ignore el error, o que se enseñe la verdad como si el error no existiera; significa solamente que, propiamente, sólo cabe hablar de enseñar la verdad, y si el error se «enseña» es para no caer en él o para un mayor esclarecimiento de la verdad, pero con el conocimiento de que es error).

El problema surge a la hora de determinar quién es el juez, el definidor, el árbitro, que sin equivocarse delimita lo que es y lo que no es verdad, y quien impide o prohíbe la enseñanza de lo erróneo.

Problema previo, pues, al de señalar a quién corresponde prohibir una enseñanza que traspasa sus propios límites, es el de buscar

quién conoce la verdad, puesto que sólo quien la conozca podrá prohibir la enseñanza del error; averiguar quién está en condiciones de decir que es infalible, puesto que en este terreno es necesario que la delimitación entre la verdad y el error se haga sin ningún género de duda, sin posibilidad de equivocación. En cuanto existiera la duda, por pequeña que fuera, en cuanto estuviéramos en el campo de la posibilidad, en cuanto no existiera certeza, esa delimitación estaría sujeta a error. Podría acertarse, pero también podría equivocarse.

Lo que entraña dos grandes peligros: el primero que se enseñara lo erróneo como verdadero; el segundo, mucho más grave, puesto que el primero podría ser modificado con posterioridad si hay libertad de enseñanza, que se impidiera la enseñanza de lo que realmente es verdad.

Se requiere, por tanto, que esa delimitación sea infalible, que no esté sujeta a error. De lo contrario, al no existir certeza, y si sin ella se prohibiera, se causarían mayores males que los que se tratan de evitar.

Si no es posible llegar a esa infalibilidad, a una certeza, es necesario no establecer ninguna prohibición, puesto que éstas se basan en los límites que la naturaleza de la enseñanza requiere, y al no saberse si es o no verdad la materia de que se trate, no cabe establecer esos límites que dependen, precisamente, de lo que es verdad y de lo que es error.

Si se establece una prohibición, ocurrirá que se enseñarán errores como si fueran verdades y que se impedirá la indagación, transmisión y adquisición de verdades por considerarlas errores, o ambas cosas conjuntamente. Con lo que, a la postre, el daño será inmenso, haciéndose, además, en nombre de la verdad que se pretende salvaguardar.

Por eso, cuando no hay infalibilidad, cuando no hay certeza, no puede coartarse la libertad de enseñanza. Con ello, es cierto, se enseñará el error en ocasiones (que, por otra parte, con frecuencia quedarán limitados en cuanto se formulen como hipótesis probables, pero no ciertas, sujetas a una posible revisión o a un mayor conocimiento que las modifiquen o purifiquen), pero al no estar limitada la libertad de enseñanza, no se correrá el peligro de que se impida la enseñanza de la verdad y, en definitiva, se progrese.

¿Es o no es posible la infalibilidad? ¿Cabe llegar a la certeza? Si no es posible, hay que concluir que puede enseñarse cualquier cosa, lo que supone, en definitiva, concluir que la verdad y el error no existen, o que si existen es imposible conocerlos, o bien es posible establecerlos por un acto de voluntad; en definitiva, en cualquier caso supone el rechazo de la razón.

Sin embargo, tal postura es insostenible. Admitida la razón, como consecuencia se deriva que el conocimiento de la verdad es posible y, por tanto, también es posible su delimitación del error.

Ahora bien, hay dos clases de verdades: unas sobrenaturales y otras naturales.

El problema, como quedó dicho anteriormente, estriba en encontrar el definidor infalible de la verdad. ¿Quién es éste? Unicamente, y tan sólo en materia de fe y moral, la Iglesia Católica.

El control para que no se enseñe el error en las materias indicadas y no sufran menoscabo las verdades sobrenaturales, corresponde a la Iglesia y no al Estado (14). El Estado ha de reconocer los poderes de la Iglesia, por lo que se trata de un control eclesial y no estatal (15); y en aquellos casos en que la Iglesia no pueda reprimir, puede hacerlo el Estado a solicitud de ella (16), es decir, que si bien el Estado en una situación de hecho determinada puede impedir una enseñanza contraria a tales verdades, la facultad para ello no le corresponde por derecho propio, sino en cuanto que se trata de un Estado católico tal facultad está subordinada al derecho exclusivo y primario de la Iglesia (17).

---

(14) Cfr. Luis Taparelli. «Examen crítico del Gobierno representativo en la sociedad moderna», Imprenta de *El Pensamiento Español,* Madrid, 1866, tomo I, págs. 342-345.

Cfr. León XIII: *Libertas praestantissimum.*

(15) Cfr. Luis Taparelli: *op. cit.*

(16) Cfr. Luis Taparelli: *op. cit.*

(17) Como señalaba Taparelli, «no corresponde al político definir las doctrinas; pero cuando la Iglesia las ha condenado, las ha definido; cuando ha condenado y corregido el error, si el derecho de la Iglesia resiste la prepotencia de los refractarios, nadie impide que, implorado por ella, venga en su auxilio la fuerza pública, la fuerza que asiste a todo ciudadano particular, a toda asociación privada, para obligar al que dé una palabra a que la cumpla»; *op. cit.,* pág. 355.

Porque, como él mismo indicaba al gobernante de un país católico: «Si gobernáis un pueblo católico, donde la autoridad civil por sí misma incompetente para definir la verdad, encuentra, no obstante, en la Iglesia una maestra infalible, igualmente reconocida por el príncipe y por los súbditos, no hay nada más justo que confiarle la dirección de la enseñanza pública en todo lo tocante a ciencias morales y racionales, como a la religión y las costumbres»; *op. cit.,* pág. 372.

No significa esto, ni quiere decir, que la dirección de los colegios y de las escuelas tenga que ser eclesiástica (colegios de curas), sino que sólo se refiere en lo tocante a la pureza de la doctrina.

Y continua Taparelli señalando: «¿Ni qué podrá replicar un súbdito cuando esta venerada autoridad le impide echar del cuerpo una palabra errónea o licenciosa? ¿Dirá acaso que no reconoce este tribunal? Pero dejaría entonces de ser católico. ¿Dirá que lo reconoce, pero que no quiere obedecerlo? Violaría la palabra que dio en el bautismo, y los derechos de los demás ciudadanos que quieren ser públicamente católicos. Si, pues, el príncipe

No significa esto que haya que esperar en cada caso concreto a que la Iglesia hable, condenando doctrinas erróneas. La Iglesia ha hablado ya, y su Magisterio existe. Por ello, cuando surja el caso de la enseñanza errónea, será el mismo cuerpo social, empezando por los padres de familia, quienes deberán poner los medios oportunos para impedir esa enseñanza.

Por otra parte, no significa tampoco que ese control, que ese decir si una enseñanza es errónea o no, tengan que hacerlo, en cada caso, hombres de Iglesia, curas u obispos, ni que, si en su caso lo hacen, tengan razón y haya que someterse a ellos sin más, por el hecho de ser curas u obispos. La Doctrina de la Iglesia, el Magisterio de la Iglesia, es vinculante para todos los católicos, así como su defensa, y si se da el caso, como hoy desgraciadamente ocurre con mucha mayor gravedad que antaño, que curas u obispos rechazan públicamente tal Magisterio, la obligación de una sociedad católica es la de no hacerles caso, pues su autoridad en materias doctrinales no resulta vinculante sino cuando están de acuerdo con la Doctrina de la Iglesia, y sólo entonces.

Con ello no cabe decir que con el control de la Iglesia la enseñanza queda atada de pies y manos frente al progresismo llamado católico o frente a la herejía cuando ésta surja, pues no son las personas en cuanto tales quienes controlan, sino en cuanto están en comunión con la Doctrina católica; y si se apartan de ella, los católicos tienen que apartarse de ellos.

Tal es la doctrina de la Iglesia (18) (en países católicos), que, pese a ser la que menos limitaciones pone a la enseñanza —en realidad no hace sino circunscribirla a su propia naturaleza—, ha sido encarnizadamente combatida para poner en su lugar la enseñanza laica, a la que más adelante nos referiremos, donde es el Estado el definidor inapelable de la verdad.

Pero, en realidad, como señalaba Enrique Gil y Robles, fuera de tales limitaciones, determinadas por los dogmas, lo demás, aunque

---

interviene para reprimir su lengua, no hará otra cosa que proteger el derecho vigente de la Iglesia y de los ciudadanos contra una flagrante violación. Esta protección no es sólo un derecho, sino un deber de todo gobernante; no es esto meterse a imponer doctrina, sino proteger a quien está reconocido como legítimo maestro de ellas, y a quien voluntariamente se ha constituido en discípulo suyo».

(18) Un compendio de enseñanza pontificia, en torno a la cuestión de la libertad de enseñanza, puede verse en Julián Gil de Sagredo: «La libertad de enseñanza según el Derecho natural y el Magisterio pontificio», *Verbo*, núm. 115-116, mayo-julio 1973.

sea error, entra en el dominio de lo que Dios dejó entregado a las disputas de los hombres: *in dubiis libertas* (19).

¿Significa esto que en lo concerniente a las verdades naturales cabe enseñar cualquier cosa? ¿Que en lo que no sea dogma no cabe determinar ninguna limitación?

«Las verdades naturales —recordaba León XIII (20)—, a las cuales pertenecen los principios naturales, y las conclusiones inmediatas, derivadas de éstos por la razón, constituyen el patrimonio común del género humano y el firme fundamento en que se apoyan la moral, la justicia, la religión y la misma sociedad. Por esto, no hay impiedad mayor, no hay locura más inhumana que permitir impunemente la violación y la desintegración de este patrimonio».

¿Cómo, pues, determinar quién ha de ser el juez de la verdad? ¿El Estado? Considerado en primer lugar y como único, no es admisible, pues conduce al totalitarismo. ¿Quién, pues? Recordemos que el poder cultural corresponde a la sociedad; por tanto, es a ésta a quien corresponde determinar los límites de la libertad de enseñanza. ¿Cómo? Mediante su participación auténtica, a través de los cuerpos intermedios, en las tareas específicas propias de cada uno de ellos.

A esto se objetará lo que ocurrirá en el caso de que exista una degradación social tal que verdad y error se confundan. En ese caso, no hay más solución que la regeneración de la misma sociedad. Regeneración social que sólo será posible con una reforma moral personal. Si las personas, si el cuerpo social, han llegado a una situación tal, no cabe más que trabajar en su reforma y regeneración.

No obstante, es necesario hacer aún algunas precisiones.

Es cierto, en líneas generales, que los pueblos son como los quiere su gobierno. Lo que está bien, y ello no porque aniquile la personalidad de los súbditos que dócilmente acatarían sus mandatos, y en la medida de la bondad de aquél lo serían éstos (lo que no sería sino un totalitarismo inadmisible), sino por el ejemplo fructífero de un gobierno que fomenta en sus súbditos todas las buenas cualidades, al tiempo que reconoce y respeta sus libertades concretas.

Si a esto se añade que en una nación organizada naturalmente de acuerdo con el verdadero papel de los cuerpos intermedios, funcionando éstos real y eficazmente, el Estado sería la pirámide social de tal nación, entonces, teniendo en cuenta ambos aspectos, cabría decir que el Estado puede señalar, de modo subsidiario, cuáles son los límites de la enseñanza, para impedir las que fueran perniciosas. Y

---

(19) Enrique Gil y Robles: *op. cit.*, pág. 236.

(20) León XIII: *Libertas praestantissimum*, 20, en Doctrina Pontificia, Documentos políticos, B.A.C., Madrid, 1958, pág. 248.

ello porque el Estado tiene el deber de velar por el bien común temporal, que es su misión específica; y, en este sentido, sí tiene el deber de prohibir toda enseñanza nociva.

Pero no es menos cierto que el Estado, hoy por hoy, no es la culminación de esa pirámide social en la que cada cual tiene sus funciones propias. Por ello es por lo que decimos que el Estado no es quién para señalar los límites de la enseñanza.

Por otra parte, no es menos cierto que cuando en una sociedad ésta ha perdido el norte de la perfección, caminando hacia la degradación, confundiendo la verdad y el error, incluso prohibiendo aquélla al tiempo que se favorece éste, es necesario poner coto a ello.

Cabe entonces, si no hay mejor solución, la dictadura, tal como la entendía Donoso Cortés (21), de modo transitorio y por el tiempo necesario hasta restaurar de nuevo el orden social, sin olvidar que, en definitiva, éste depende de una reforma moral personal. Tal dictadura sí podría señalar límites a la enseñanza, pero teniendo en cuenta que tales límites no serían otros que aquellos que el bien común señala.

En definitiva, al señalar que la Iglesia es la única con autoridad para señalar los límites de la libertad de enseñnza, no solamente se están salvaguardando las verdades sobrenaturales, sino también las naturales en cuanto éstas han de estar necesariamente de acuerdo con los dogmas y la moral, de lo que la Iglesia es guardiana infalible, porque el orden natural y el orden sobrenatural no se oponen, no pueden oponerse, como quiera que ambos proceden de Dios, sino que entre ellos se da una armonía perfecta.

Ahora bien, donde falte la autoridad de la Iglesia porque allí ésta no puede obligar por no ser países católicos, entonces los límites a la libertad de enseñanza ha de establecerlos el cuerpo social y, en último lugar, el Estado, porque el orden natural sí es vinculante para todos los hombres, católicos o no católicos, y conforme al mismo ha de prohibirse la enseñanza del error. Verdad y error para cuyo conocimiento respecto al orden natural no es preciso ser católico, pero, eso sí, hay que reconocer la existencia del orden natural y tratar de aproximarse al mismo.

En conclusión, la libertad de enseñanza y sus límites son perfec-

---

(21) Cfr. Juan Donoso Cortés: «Discurso sobre la Dictadura» y «Discurso sobre la situación de España», *Obras Completas*, B.A.C., Madrid, 1970, tomo I.

Cfr. Gabriel de Armas Medina: *Donoso Cortés, su sentido trascendente de la vida*, Editorial E.T., colección Cálamo, Madrid, 1953, págs. 159 y sigs.

Eugenio Vegas Latapie: «Carta prólogo a un estudio de Gabriel de Armas sobre Donoso Cortés», en el volumen anterior.

tamente compatibles. Y no hay contradicción alguna en ello, porque la libertad de enseñanza se refiere fundamentalmente al sujeto que enseña, mientras que los límites se refieren al objeto de la enseñanza (22).

III. Libertad de enseñanza y libertad de cátedra

Con frecuencia se ha identificado la libertad de cátedra con la libertad de enseñanza, y al hacerlo así, y reclamar el derecho a la libertad de cátedra, se ha aniquilado la libertad de enseñanza. De hecho, quienes reclaman la libertad de cátedra no se preocupan de si la enseñanza es privada o estatal; más aún, desean una enseñanza estatal, donde la libertd del profesor sea absoluta.

La libertad de cátedra del liberalismo, la libertad de cátedra considerada como el derecho del profesor a que nadie pueda decirle nada respecto a su docencia, pues de ella sólo responde su conciencia, no admite, de ningún modo, los límites a que nos acabamos de referir. Eso supondría, se afirma sofísticamente, limitar la ciencia, y ésta no tiene límites. (Se ha identificado, así, la ciencia con la ciencia del maestro, o con su opinión, lo cual es bien diferente.)

Pero la libertad de cátedra así entendida no es más que la libertad para decir, desde las alturas de la cátedra, las mayores barbaridades, puesto que las más grandes genialidades no se impiden con las limitaciones anteriores. Porque tales limitaciones están determinadas por la naturaleza del objeto de la enseñanza.

Por eso, el profesor no puede decir desde su cátedra lo que quiera. El porqué y el cómo evitarlo se acaban de señalar.

Sin embargo, no faltan quienes señalan que si no hay libertad de cátedra, si desde ella no se puede decir lo que el profesor piensa, siente o cree, no hay libertad. Y, efectivamente, no hay libertad, pero no de enseñanza, sino que no hay libertad para la difusión del error.

Además, ¿qué libertad tendrían entonces los padres de familia, los alumnos, para evitar una enseñanza errónea? Tan sólo la no asistencia a clase. Con lo que el pretendido derecho a la libertad de cátedra así entendida no es más que la eliminación de la libertad de enseñanza, que se refiere, primordialmente, a las familias y a los alumnos. Con ello, el derecho a educar, que corresponde primariamente a los padres de familia, ha sido sustituido por el derecho del profesor a decir lo que a él le venga en gana, sin ningún tipo

(22) Cfr. Julián Gil de Sagredo: «La libertad de enseñanza según el Derecho natural y el Magisterio pontificio», en *Verbo*, núm. 115-116, mayo-julio 1973.

de limitación; sin que nadie pueda evitar las enseñanzas perniciosas y erróneas cuando éstas se produzcan.

Claro que no faltará quien, pese a todo, considere más importante el derecho del profesor a decir cualquier cosa al derecho de los alumnos y de sus padres a que aquéllos aprendan; la primacía del derecho del profesor al derecho al saber; porque para poder saber hay que partir de la base de que la enseñanza del error se opone a ello. No cabe acercarse a la sabiduría si por encima del derecho a aprender, a conocer la verdad, si por encima de ésta, se coloca el derecho del profesor a decir lo que quiera. El tiene derecho a enseñar, es cierto, pero no a enseñar cualquier cosa, sino a enseñar lo que sabe, y cuando eso que sabe es verdad; cuando su conocimiento es verdadero porque se adecua a la realidad.

De otro modo, si no existieran esas limitaciones señaladas, se caería en la «opiniomanía», ese término con el que Lucien Morin (23) designa «la manía de considerar (el hombre) sus opiniones personales y subjetivas como la verdad».

Ya que, en otro caso, ¿por qué el profesor tiene derecho a decir lo que quiera y no lo ha de tener cualquier otra persona? ¿Por qué el profesor puede creerse en posesión de la verdad (o de profesar el relativismo absoluto, pues viene a significar lo mismo) y no cualquier otro ser humano? Con ello, está claro, y Lucien Morin ha señalado sus consecuencias en el plano de la ciencia y de la cultura, desaparecen la cultura y el saber.

Y Piénsese que las limitaciones a que nos hemos referido son escasas, tan escasas como las requiere la propia naturaleza del objeto de la enseñanza. En cambio, las opiniones, por considerar que no hay ningún género de limitaciones, llevan a igualar el error y la verdad; y de ahí a suprimir ésta en nombre de aquéllas, al ser todas las opiniones igualmente respetables y válidas.

Y es que el error de la libertad de cátedra, a la que nos estamos refiriendo, consiste en olvidar que el profesor ha de enseñar la verdad; su derecho a enseñar no lo tiene por el hecho de haber llegado a profesor, sino que ha llegado a profesor porque se supone que ha adquirido un grado de saber que le capacita para enseñar lo que es verdad. Es decir, no se sabe porque se es profesor, sino que se es profesor porque se sabe; la ciencia, el saber, la verdad, es lo que determina el que se pueda ser profesor y enseñar, y no al revés, como presuponen los partidarios de la libertad de cátedra.

---

(23) Lucien Morin: «*Les charlatans de la nouvelle pédagogie*», Presses Universitaires de France, Vendôme, 1973, pág. 9.
Cfr. capítulo X, última parte.

Segunda parte

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA: SUBVERSION Y REVOLUCION EN LA ENSEÑANZA

Capítulo V

LA ESTATIZACION DE LA ENSEÑANZA

SUMARIO: I. La estatización de la enseñanza: una inversión de valores.—II. Doctrina católica y socialización.—III. Caminos que conducen a la estatización de la enseñanza: 1) La enseñanza obligatoria; 2) La gratitud de la enseñanza; 3) Las concentraciones escolares; 4) La revolución y la subversión, consecuencias de la estatización; 5) Obligatoriedad y gratuidad, ¿exigencias del Derecho natural?—IV. La pérdida de la libertad: 1) El argumento del bien común; 2) El argumento del servicio público; 3) La incongruencia liberal.

En la actualidad, la revolución y la subversión están haciendo estragos en la sociedad a pasos agigantados. Y la enseñanza es uno de los campos en que se manifiesta de modo más alarmante y creciente. Lo que es totalmente comprensible, puesto que de la educación de los hombres, de su formación, dependerá toda la vida social. Si se educa y enseña en la revolución, forzosamente, se llegará a la revolución en la sociedad; se acabará con el orden social, que, fundado en los pilares del orden natural y de la doctrina católica, quedará totalmente arrasado, puesto que la revolución es lo radicalmente contrapuesto a ello.

El mayor peligro, o uno de los mayores, radica en que muchas de las reformas que se propugnan para la enseñanza, y se van estableciendo, no parecen otra cosa —en una visión superficial— que el método, la manera racional y eficaz de lograr una enseñanza adecuada.

Trataremos por ello de diversos puntos, que, bajo el aspecto de reformas necesarias (por cuanto así se las califica constantemente por sus realizadores y por los medios de difusión), van camino de acabar con la libertad del hombre.

I. LA ESTATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: UNA INVERSIÓN DE VALORES

La primera y fundamental de estas reformas busca y pretende colocar toda la enseñanza, en todos sus ámbitos y niveles, bajo la dependencia exclusiva del Estado. Las medidas para conseguirlo son múltiples, y pueden manifestarse bien directamente o indirectamente.

Hemos visto anteriormente (1) cuál es la competencia del Estado en materia de enseñanza. Ahora señalaremos la absoluta necesidad de la separación entre el poder político y el poder cultural.

En otro lugar (2) dijimos que sin esa separación la esclavización del hombre será completa, y ello porque «el súbdito escolarizado asimilará en la época de su formación y aprendizaje todo aquello que el Estado quiera imbuirle, convirtiéndose en fiel seguidor suyo y en instrumento dócil para lo que quiera mandarle en cualquier campo, con lo que la esclavización del hombre será completa, puesto que con las nuevas técnicas, ni siquiera su intimidad personal, conseguida por su entendimiento, quedará fuera del poder del Estado».

«Esclavitud nunca soñada —continuábamos— que deja en juego de niños a las anteriores. Quizá podrá tener un alto nivel de vida, tener a su disposición grandes logros materiales (lo que también es discutible), pero sólo podrá usarlos para aquello que le permita, cómo y donde quiera el Estado. Pero su capacidad de discernimiento, si no anulada totalmente, quedará mutilada al ser deformada por la normativa estatal, ejerciéndola en el campo al que ha sido llevada por el Estado y en la dirección que éste estime conveniente. Con ello perderá el ejercicio real de lo que le caracteriza y distingue como ser racional».

Y señalábamos que esa unión del poder político y el poder cul-

---

(1) Cfr. Estanislao Cantero: «A quién corresponde educar y enseñar», *Verbo*, núm. 159-160, noviembre-diciembre 1977.

(2) Estanislao Cantero: «Poder político y poder cultural», en *Verbo*, núm. 113.

tural, que no es otra cosa que la estatización de la enseñanza, acabaría con la civilización.

Antes de ver cuáles son esos caminos por los cuales se va a parar a la esclavización más completa, a la ruina de la civilización, hay que señalar la inversión total de valores que se ha dado en torno al objeto, al sujeto y a la función de la enseñanza; de tal modo que la misma palabra «enseñanza» no puede ser empleada en ambos supuestos, ya que significa dos cosas absolutamente distintas y contrapuestas.

La revolución y la subversión en la enseñanza llega por dos caminos, que si arrancan de un mismo concepto revolucionario de la vida, se manifiestan de modo distinto y a veces (aparentemente) opuesto. De tal manera que de una de estas manifestaciones es difícil, sin un analisis de sus disposiciones, advertir su significado subversivo y revolucionario, por lo que es, con mucho, la más peligrosa.

Una de estas manifestaciones, que es la más clara, la más fácil de advertir, es la subversión ilegal, la que aparece combatiendo el sistema político del mundo occidental, su organización social, fundada, aunque muchas veces sea casi imposible reconocerlo, en la civilización cristiana. Es la subversión estudiantil, que se aprecia en las algaradas de los estudiantes por una parte, y por otra, en las enseñanzas de múltiples profesores, que, contrariamente a lo que cabía esperar, son mantenidos en sus cátedras por el poder político que éstos combaten, el cual mantiene un orden social (más o menos perfecto) que tales profesores, desde sus cátedras, se dedican a corroer.

Pero hay otra manifestación de esta subversión y revolución en la enseñanza, sustancialmente idéntica, en cuanto combate también la concepción cristiana y natural del hombre, del orden social y político.

Esta manifestación de la revolución que hemos dicho es difícil de advertir sin un análisis de sus disposiciones, se efectúa, se está realizando legalmente, con la aquiescencia inconsciente o consciente del poder político. Es la que se realiza a través de las leyes de Educación en múltiples países. Todas estas leyes han sido elaboradas siguiendo las directrices de la UNESCO, lo que es notorio para todos, sobre todo en nuestra patria, cuando el mismo poder político lo

proclama abierta y orgullosamente. Por la inversión y subversión de valores que implican, constituyen una verdadera revolución en el sentido en que Albert de Mun definió a la Revolución (3).

La UNESCO ha publicado en 1972 un libro que ostenta por título en su traducción francesa, *Apprendre à être* (4), que en su traducción española significa «Aprender a ser», lo que nuestro ministro Villar Palasí ha recogido en un artículo, señalando que la educación y la enseñanza busca que el hombre «aprenda a ser»; trate de «aprender a ser».

La enseñanza y la educación ya no son el medio de conseguir unos fines, por encima de los cuales se alza el fundamental y excelso de la salvación eterna, sino que, como dicen, consiste en aprender a ser. Se trata de una concepción del hombre según la cual éste no es; es decir, no constituye un ser de fines, pues eso es lo que en definitiva significa. El hombre no es; se hace continua y constantemente (educación permanente) sin que nunca sea. Lo que no es otra cosa que la concepción marxista de toda la realidad. Esta, para el marxismo, no es, sino que se hace. Y siempre evoluciona y varia, cambia permanentemente. De este cambio continuo, de este permanente hacerse del hombre, surge la ausencia de fines concretos, inmutables y sobrenaturales que el hombre tiene que alcanzar; ésa es la concepción del hombre para la UNESCO.

A pesar de la dificultad de su comprensión, para tal concepción, el hombre no existe (en el concepto aristotélico tomista de existencia y de ser), puesto que permanentemente tiene que hacerse, aprender a ser.

Lo que tiene una importancia grandísima. Porque lo que significa ese continuo hacerse el hombre, ese cambio permanente, no es otra cosa que la negación de su condición de ser racional y libre; significa la negación de su individualidad y personalidad, la negación de toda finalidad trascendente y sobrenatural. El hombre pasa

(3) «La Revolución es una doctrina que pretende fundar la sociedad sobre la voluntad del hombre en lugar de fundarla sobre la voluntad de Dios», citado por Jean Ousset: *Para que El reine,* Speiro, Madrid, 1961, pág. 560.

(4) Edgar Faure y otros: *Apprendre à être,* UNESCO-Fayard, París, 1972.

a ser así un instrumento. Instrumento manejado y dirigido, en una tarea constantemente inacabada, por los elaboradores de los planes que determinará la UNESCO o los poderes que acepten tal concepción ligándose a ella.

En tal concepción y situación, lo que hemos dicho de la enseñanza (5) no tiene significado alguno. Es fruto de un pasado que «un mundo en cambio», «un mundo en devenir», desplaza y arrincona autoritariamente. Es, una vez más, el viento de la historia a cuyo soplo hay que rendirse y, cautivados por él, ayudar a esa permanente transformación. Es el materialismo marxista que se ha adueñado, consciente o inconscientemente, de los hilos directores de la enseñanza.

El hombre pasa a ser un instrumento en manos del poder político nacional o supranacional, que mediante la enseñanza, unida a su poder político, lo manejará a su gusto y antojo.

Con esta revolución, con esta subversión del concepto de la enseñanza y del hombre, ya no hay valor ninguno fijo, inmutable, permanente. Todo cambia; lo que es hoy así, mañana será lo contrario. Es claro que la estatización de la enseñanza es la meta propuesta para conseguir ese permanente cambio, ese continuo hacerse, ese aprender a ser.

II. Doctrina católica y socialización

Antes que nada, parece conveniente señalar, por su especial valor vinculante para los católicos, la doctrina de la Santa Madre Iglesia en torno a la socialización.

Desde León XIII sobre todo (6) ha sido condenado reiteradas veces el socialismo, lo que es admitido y reconocido por todos. Las divisiones surgen, debido a una falta de autoridad y a la infiltración de las ideas, con Juan XXIII, el Concilio Vaticano II y Pablo VI.

(5) Cfr. Estanislao Cantero: «La finalidad de la educación», en *Verbo*, núm. 158, septiembre-octubre 1977.

(6) Cfr. Juan Vallet de Goytisolo: *Datos y notas sobre el cambio de estructuras*, Speiro, Madrid, 1972, págs. 57 y sigs

Sin embargo, también éstos han condenado el socialismo, bien directamente, bien por remisiones a los documentos anteriores, bien volviendo a remachar el principio de subsidiariedad.

Por ello, es necesario señalar:

a) Que lo que fue condenado por incompatible con la doctrina católica y la naturaleza humana no puede ser hoy compatible, puesto que la doctrina católica es inmutable, y la naturaleza humana permanece sustancialmente siempre idéntica.

b) Que la condena del socialismo pertenece al Magisterio ordinario de la Iglesia y que muchas de las cuestiones que implica y propugna el socialismo son incompatibles con el Magisterio solemne y extraordinario.

c) Que tanto el Magisterio ordinario como el solemne son vinculantes para el católico. Por lo que no puede ni podrá jamás cooperar con el socialismo.

d) La obligación para todos los hombres, y en especial para los católicos, de procurar el orden social, que es incompatible con el socialismo.

e) Por lo que, en materia de educación y enseñanza, es obligación de los católicos resistir las leyes y disposiciones que conculquen la doctrina católica, porque hay que obedecer a Dios antes que a los hombres.

III. Caminos que conducen a la estatización de la enseñanza

1.º *La enseñanza obligatoria*

No vamos a seguir un orden histórico o cronológico de la creciente estatización de la enseñanza, por lo que no nos referiremos a su comienzo con las intromisiones regalistas del Estado en la enseñanza, que venía impartiendo de modo secular la Iglesia. Trataremos aquellas que hoy nos parecen más importantes y peligrosas.

«La aberración socialista y el interés práctico —escribía Enrique

Gil y Robles (7)— de los cuales procede el erróneo principio del Estado docente, contrario a la autarquía individual, familiar y social en este orden de la vida y del Derecho, han engendrado también el moderno "dogma" de la enseñanza obligatoria, cuyo límite y alcance aún no ha fijado especulativamente la política nueva, porque el absurdo le llevaría a las conclusiones lógicas más extremadas y odiosas.

»De la verdad de que al Estado le importa la instrucción de los nacionales han deducido no pocos tratadistas y políticos la conclusión no sólo de que el Estado debe enseñar, sino que la obligación de aprender se convierta en deber jurídico, sancionado por el poder civil con la coacción y pena correspondientes, suponiendo, con grueso sofisma, que todo lo que interesa a una persona puede y debe hacerlo ella, y que el Estado es el que mejor y únicamente puede hacer cuanto importa a la sociedad nacional.

»La consecuencia sería que deberían imponerse todas las enseñanzas, no sólo la fundamental educativa común, sino las profesionales, según las aptitudes, precipitándose el Estado en todas las invasiones y en la extravagante organización minuciosa en que incurre el socialismo radical. Por esto, circunscribiéndose el Estado a más atenuada y doctrinaria solución socialista, limítase a declarar obligatoria la primera enseñanza elemental, forzando a los padres, con ciertas sanciones, a que la reciban los hijos.

»Y aunque no repugna que pueda existir una tan aflictiva situación en que, olvidados muchos padres de este deber, estuviera el Estado en el caso de imponerles el cumplimiento de la obligación, no por razones formales distintas que la del alimento corporal, no puede, sin embargo, darse en la práctica la necesidad de convertir en jurídico, y jurídico del Estado, un deber puramente ético. Porque hay que tener en cuenta que la enseñanza estrictamente indispensable al cumplimiento de los fines humanos, y por consiguiente de supremo interés individual y nacional, es aquella enseñanza educativa que no excede de la instrucción en la totalidad de los de-

(7) Enrique Gil y Robles: *Tratado de Derecho Político,* 2.ª ed., Afrodisio Aguado, Madrid, 1968, tomo I, pág. 232.

beres del hombre respecto de Dios, de sí mismo y de sus semejantes; y esta enseñanza, que para que tenga sentido ético necesita tener fundamento y espíritu religioso de la única religión verdadera, préstalo la Iglesia por varios conductos y órganos de catequesis y con atractivos y sanciones de hasta mayor eficacia que los del Estado.»

Ciertamente que en pleno siglo xx neguemos ese «dogma» de la obligatoriedad de la enseñanza parecerá a muchos aberrante; signo de locura, clasismo, o reaccionario. Sin embargo, la cuestión merece una reflexión más amplia.

No es lo mismo —volvemos a repetir— enseñanza y educación. Fundamentalmente, la educación se adquiere en el ambiente familiar, y en su aspecto religioso, en las catequesis de la Iglesia (8).

Esta educación, normalmente, es la suficiente para que el hombre conozca los deberes que en cuanto tal tiene «respecto de Dios, de sí mismo y de sus semejantes».

La enseñanza, tanto la elemental como la secundaria *y media,* adquirida en las escuelas y colegios, es accesoria para el cumplimiento de esos deberes. Si falla la educación, difícilmente la enseñanza podrá suplirla. Es cierto que la enseñanza puede perfeccionar el cumplimiento de esos deberes del hombre, contribuir a un mejor desarrollo del mismo, pero puede también corromperlo. Y en este caso, afirmar la obligatoriedad de la enseñanza es el camino más fácil y seguro para destruir al hombre y a la sociedad.

La cuestión está en si el Estado puede o no conforme a derecho establecer coactivamente la obligatoriedad de la enseñanza. Si se responde afirmativamente, la bondad de la enseñanza, o su perniciosa influencia, es accesorio. Si es un deber jurídico exigible por el Estado, lo será con independencia del tipo de enseñanza. La función de ésta queda en segundo lugar ante la primacía del deber jurídico exigible, ante la primacía de la obligatoriedad de la enseñanza.

La obligación estricta de los padres queda cumplida con la educación. Lo demás no puede serle exigido jurídicamente por el Estado. Y ello tanto por carecer de título, en virtud del cual puede

---

(8) Cfr. Estanislao Cantero: «Universalidad y pluralidad en la enseñanza», en *Verbo,* núm. 161-162, enero-febrero 1978.

exigirlo, como de las perniciosas consecuencias que se derivan de tal principio.

En primer lugar, porque el Estado carece de poder docente, por lo que carece de título de esta clase para imponer la obligatoridad de la enseñanza, con independencia de que la enseñanza sea o no estatal.

El Estado es el encargado del bien común temporal: ¿podría éste exigir esa obligatoriedad? Si el derecho sobre la enseñanza de los hijos corresponde a los padres, este derecho queda eliminado en su raíz con la obligatoriedad de la enseñanza, puesto que ésta es exigible independientemente de la misma. Y en base al bien común no se puede sustentar tal principio. Además, si se lleva tal principio a sus últimas y lógicas consecuencias, podría imponerse a los hombres el estudio de una carrera (la sociedad necesita hombres con carrera), lo que es absolutamente impensable, porque si físicamente puede imponerse, intelectualmente es imposible. Del mismo modo, a pesar de lo beneficioso que resulta para la sociedad la instrucción de sus miembros, tampoco puede imponerse coactivamente tal instrucción.

En segundo lugar, por las consecuencias que se derivan de la obligatoriedad. Si el Estado puede exigir coactivamente al cumplimiento de la asistencia a los centros de enseñanza, lo que significa que la enseñanza sea obligatoria, se convierte en fin —la enseñanza— lo que no es sino un medio para alcanzar unos fines. La enseñanza no es un fin en sí misma, lo que en cambio propugna o implica la obligatoriedad de ella. Dicho de otra manera, la función que cumple la enseñanza, de instruir en la verdad, sea en el campo que sea, para la perfección humana y social, queda anulada y postergada, porque tanto su objeto como su fin son indiferentes, ante la primacía que se conceda al hecho de acudir a los centros de enseñanza, sea ésta del tipo que sea; independientemente de la enseñanza misma. Con lo que la enseñanza puede convertirse en la más poderosa máquina de corrupción.

Y esto no es sacar las cosas de quicio, ni extralimitar las consecuencias de la obligatoriedad de la enseñanza. Porque, aparte de que no es posible negar esa transposición de medio y fin, esa con-

versión de un medio en un fin, históricamente, la aparición del «dogma» de la obligatoriedad de la enseñanza va unido al liberalismo y al socialismo, con la consiguiente corrupción religiosa, moral y social del niño.

La obligatoriedad de la enseñanza nada significa si ante su incumplimiento el Estado no pone en marcha su aparato coactivo. Ello es indudable. Pues bien, los padres que se nieguen a mandar a sus hijos a los centros de enseñanza se verán, de una u otra manera, privados de la patria potestad.

Argumentar que ello se hace en beneficio de los hijos, porque sus padres son unos irresponsables, es totalmente sofístico. Es precisamente por esta reponsabilidad que tienen los padres respecto a sus hijos por la que tienen todo el derecho a negarse —y en ocasiones obligación de hacerlo— a que sus hijos acudan a los centros de enseñanza. Es precisamente el amor y la responsabilidad la que establece la imposibilidad de esa obligatoriedad. ¿Qué ocurrirá si la enseñanza es corruptora? ¿Deberá exigirse a los padres que en ese caso envíen a sus hijos a unos centros donde serán corrompidos? Cuando la escuela es nociva, los padres tienen obligación de apartar a sus hijos de ella, lo que recordaba Pío XI (9) a los católicos mexicanos en la *Firmissimam constantiam:* «A todos los católicos mexicanos se les imponen estos dos graves preceptos: el primero, negativo, de alejar en cuanto sea posible a los niños de la escuela impía y corruptora». Y en la *Divini illius Magistri* (10) señala la prohibición de la asistencia a los católicos a la escuela laica.

La puesta en práctica del «dogma» de la obligatoriedad de la enseñanza puede corromper, pero aun sin ser en sí misma corruptora, puede tener otras consecuencias, como la muerte de la vida familiar —como ocurre con las concentraciones escolares y los jardines de infancia, impuestos obligatoriamente—, consecuencia del

(9) Pío XI: *Firmissimam constantiam,* 29; Doctrina Pontificia, Documentos Políticos, B. A. C., Madrid, 1958, pág. 738.

(10) Cfr. Pío XI: *Divini illius Magistri,* 63-64; Doctrina Pontificia, Documentos Políticos, B. A. C., Madrid, 1958, pág. 564.

error de dar prioridad a la instrucción del hombre sobre la familia o sobre la integridad moral, sin las cuales la instrucción nada significa, carece de sentido.

La obligatoriedad de la enseñanza no sólo es nociva cuando produce efectos perniciosos, sino que el mismo principio de su establecimiento es ya nocivo.

La obligatoriedad de la enseñanza se desarrolló conjuntamente a la escuela neutra o laica en Francia, de donde pasó a España. La obligatoriedad es una forma de conseguir que mediante la estatización de la enseñanza pasen los súbditos desde su más temprana edad escolar a ser, en manos del Estado, lo que éste quiera.

No hay que olvidar que la obligatoriedad de la enseñanza está íntimamente ligada, al menos en Francia y en España, a la estatización de la misma. Lo que se pretende hoy vuelve a ser el que la enseñanza obligatoria sea además laica, gratuita y en escuelas públicas o estatales. Cualquiera que sea la denominación que se dé a este tipo de escuela, a este tipo de enseñanza, tanto en sus orígenes como en la actualidad, lo que se pretende es que forzosamente, obligatoriamente, los niños han de acudir a una escuela pública o estatal, donde todos recibirán una enseñanza uniforme y laica.

Como indica Guy Avanzini (11), «a los ojos de los líderes políticos que la impusieron, del partido republicano que la sostenía y de diversos sectores de opinión que los aprobaba, la escolaridad obligatoria constituyó un elemento decisivo de la política "izquierdista" que pretendían instaurar, señalando que Jules Ferry introdujo en la enseñanza en 1882, entre otros aspectos, el positivismo de Comte, con el que acabarían "disipándose los rastros de mentalidad teológica o metafísica"» (12).

No obstante, se podrá objetar que si el Estado lo único que exige es la obligatoriedad de la enseñanza, pero sin añadir que se acuda a las escuelas estatales, dejando libertad para acudir a las escuelas privadas, no hay ninguna violación de ningún derecho,

---

(11) Guy Avanzini: «De la escolarización a la desescolarización», en el volumen *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid, 1977, pág. 65.

(12) Guy Avanzini: *op. cit.*, pág. 66.

sino tan sólo la exigencia de que sus súbditos tengan un grado de instrucción determinado, necesario para el bien común y para el bien de la persona.

Pero ¿qué ocurrirá si no funcionan o no existen escuelas privadas, o si éstas no son suficientes para satisfacer la demanda de los padres de familia? ¿Y si esas escuelas privadas no reúnen las condiciones que a juicio de los padres son necesarias para educar a sus hijos? Porque la escuela no puede limitarse a proporcionar instrucción, sino que ha de colaborar en la obra educadora. No puede limitarse a instruir y menos aún puede ser corruptora.

¿Y si en este último caso los padres no pueden abrir escuelas privadas para que sus hijos se formen en ellas de acuerdo con sus deseos? en tales casos, ¿cómo se respetan los derechos de las familias?

Pero fuera o no estatal la enseñanza, la obligatoriedad de la misma no puede imponerse, porque es independiente de que se trate de enseñanza estatal o privada.

El que al Estado le interese la mayor instrucción de sus súbditos no significa que pueda imponerla coactivamente. Todo lo que es beneficioso para la sociedad y para el hombre le interesa al Estado, pero ello no es título suficiente para que lo imponga y exija coactivamente. Por otra parte, todo el cuerpo social está interesado en la instrucción de sus miembros; el buen funcionamiento de la sociedad es la mejor y mayor garantía de la enseñanza. Lo que parece olvidarse cuando se considera que es el Estado el único que conoce lo que es bueno para la sociedad y para el hombre, con la muerte social y personal que entraña la concepción de la omnisapiencia y omnipotencia del Estado.

Además, la escuela no es el único modo en que las personas se educan y se instruyen (13), ni tiene por qué establecerse una edad escolar mínima igual para todos.

En los Estados Unidos se ha planteado ante los Tribunales la resistencia al cumplimiento de las leyes que establecían la obligatoriedad

---

(13) Cfr. Estanislao Cantero: «Universalidad y pluralidad en la enseñanza», *Verbo*, núm. 161-162, enero-febrero 1978,

de la asistencia a las escuelas. Según refiere Good (14), «los tribunales afirmaron el derecho del Estado a aprobar y obligar al cumplimiento de estas leyes. En un caso que surgió en Ohio, en 1877, el tribunal afirmó que, si bien los padres tienen derechos sobre sus hijos, su autoridad no es exclusiva. Declaró que "el bienestar de los menores" es "de importancia primordial" y que el Estado puede interferir en la libertad de los padres en interés del niño».

Ahora bien, con tal criterio, la patria potestad, los derechos y deberes inherentes a la paternidad desaparecen. Porque si es el Estado o los tribunales quienes definen en qué consiste el «bienestar del menor», se entrometen en lo más íntimo y más sagrado de todas las instituciones sociales, que es, precisamente, la familia.

Por desarrollo lógico del principio, de ese principio, se llegaría a la consecuencia que se estableció en la Unión Soviética, donde, señala Octavi Fullat (15), según el artículo 41 del Código de 1927, los padres se convierten en los representantes del Estado dentro de la familia, con lo que, dice, «los hijos pertenecen al Estado antes que a la familia».

Y es que, si bien es cierto que el Estado, a través de los tribunales de justicia, en casos muy concretos, puede proveer al bienestar del menor ante la conducta nociva de los padres, llegando incluso a privarles de la patria potestad, lo que ya no es cierto es que de casos singulares y particulares se generalice a todas las familias, pretendiendo que en interés de los hijos se pueden imponer prescripciones a los padres de familia que de hecho anulan el concepto mismo de paternidad, que no se refiere tan sólo a la generación, sino también al alimento y a la educación. Lo que no es cierto es que el Estado tenga que velar de modo sistemático y general por el bienestar de los menores, porque sus padres no saben, o no saben tan bien como lo sabe el Estado, lo que es más beneficioso para sus hijos. De ese modo, se considera al Estado con derechos y deberes

---

(14) H. G. Good: *Historia de la educación norteamericana,* UTEHA, México, 1966, pág. 406.

(15) Octavi Fullat: *La educación soviética,* Nova Terra, Barcelona, 1972, pág. 156.

prioritarios sobre los menores respecto a los padres de éstos. Con lo que la familia deja de exitir.

Es cierto que las leyes de los diversos estados de los Estados Unidos dejan libertad para asistir a escuelas públicas o particulares, siempre que asistan a ellas durante el tiempo que la ley estatal determina (16). Ahora bien, sin negar que ello permite cierto margen de libertad frente a la asistencia obligatoria a la escuela única, sin embargo, el problema es si el Estado puede o no imponer la enseñanza obligatoria con independencia del centro de enseñanza al que se acuda. Creemos haber aducido argumentos que fundamentan la respuesta negativa, que desde otro ángulo queda también puesta de relieve.

Así, también en los Estados Unidos se planteó un caso relativo a estas cuestiones.

En 1922 se promulgó una ley en el estado de Oregón que suprimía todas las escuelas primarias particulares, obligando, por consiguiente, a los niños a asistir a las escuelas públicas. Como indica Good (17), «en el llamado caso Oregón la Suprema Corte negó el derecho de cualquier Estado de suprimir las escuelas particulares por el solo hechó de serlo o de exigir que todos los niños asistan a escuelas públicas»... «En 1925, la Suprema Corte se refirió al caso *Meyer v. Nebraska* (1923) y declaró que "la ley de 1922 interfiere sin razón con la libertad que padres y tutores tienen para dirigir la educación de los niños bajo su control... El niño no es una criatura del Estado"» (18).

«Unicamente cuando una ley de Estado o un acto de sus tribunales parecen contrarios a la ley federal es cuando el caso se lleva ante la Suprema Corte de los Estados Unidos. En los casos mencionados, este alto tribunal dictaminó que las autoridades escolares, los padres y los alumnos tienen atribuciones y derechos que el Estado no puede violar» (19).

Es decir, que si los padres y tutores tienen libertad para «dirigir

(16) H. G. Good: *op. cit.,* pág. 407.
(17) H. G. Good: *op. cit.,* pág. 157.
(18) H. G. Good: *op. cit.,* pág. 551.
(19) H. G. Good: *op. cit.,* pág. 630.

la educación de los niños bajo su control», si «el niño no es una criatura del Estado», si «los padres tienen atribuciones y derechos que el Estado no puede violar», en consecuencia, hay que concluir que el Estado no puede imponer coactivamente la escolaridad obligatoria, lo que de modo indirecto viene a reconocer esa sentencia relativa al caso Oregón. Porque la enseñanza obligatoria, viola esos derechos inviolables.

Y ello porque si a los padres corresponden derechos y obligaciones relativos a la educación de sus hijos, con prioridad sobre los que puedan corresponder al Estado, pueden considerar que en un momento dado no sólo que la enseñanza en escuelas públicas puede ser nociva, sino que ello puede ocurrir en las escuelas particulares a las que pueden enviar a sus hijos. Incluso, porque pueden considerar que es preferible que acudan a la escuela más tarde, o menos tiempo, educándoles y enseñándoles ellos, u otras personas destinadas al efecto.

Porque en definitiva la sentencia recaída en el caso Oregón viene a reconocer que el derecho de los padres en lo relativo a la educación de sus hijos se fundamenta en el orden natural; es un derecho natural que establece la prioridad de derechos de la familia sobre el Estado en lo que concierne a la educación de los hijos, pues es el único modo en que cabe entender, sin que sea un sarcasmo, el que «los padres tienen derechos y atribuciones que el Estado no puede violar». Y el derecho natural desaparece si en lugar de los padres de familia se sustituye el Estado a la hora de obligar a los niños a que acudan a las escuelas, en contra de la voluntad razonada y razonable de sus padres.

2.º *La gratuidad de la enseñanza*

Como fruto del utópico ideal socializador y de sus perniciosos principios, se está implantando, tanto en las mentes de los hombres como en las realizaciones prácticas de los mismos, un nuevo «dogma», según el cual se considera que la enseñanza ha de ser gratuita, imponiéndose autoritariamente lo que ha sido elevado a la categoría

de principio inviolable. Principio que, de ser aplicado, y se quiera o no, conduce inexorablemente, a la transferencia de la enseñanza al Estado.

Como consecuencias más visibles de la gratuidad de la enseñanza (20) se producen las siguientes:

1) *La prohibición a las familias de usar de sus medios económicos para la enseñanza de sus hijos.* Al ser la enseñanza obligatoriamente gratuita, es claro que será independiente de los medios económicos de que dispongan los padres. Con lo que en la tarea educativa los padres se verán privados de disponer de sus medios económicos para educar a sus hijos.

2) *La supresión de la libertad de elección de los padres respecto a la enseñanza de sus hijos.* Pese a que la gratuidad se enarbola frecuentemente como bandera según la cual «es la única forma de realizar el derecho de *todos* los padres a elegir el centro de enseñanza para sus hijos» (21), la consecuencia es la contraria: la gratuidad elimina esa libertad de elección.

¿Cómo se arbitrará el ingreso en los centros de enseñanza?

Supuesto que el número de puestos escolares es suficiente, ¿quién designará a los alumnos que tengan que acudir a cada uno? ¿Por solicitud paterna? En tal caso, sin lugar a dudas, nos encontraremos que unos centros tendrán muchas más solicitudes de las plazas disponibles, y otros muchas menos de su capacidad.

Para hacer efectiva esa libertad que se alega para introducir la gratuidad, los centros de enseñanza tendrían que ser de tal naturaleza, que en todos sus elementos fueran automática y perfectamente adaptables en cada momento a la demanda. Lo que ni que decir tiene es imposible.

Entonces, ¿cuál será el criterio? Sea éste el que sea, irá en contra de esa libertad, puesto que por incompatibilidad es imposible esa adap-

---

(20) Cfr. Estanislao Cantero: «La libertad de enseñanza», *Verbo,* número 163-164, marzo-abril 1978.

(21) Así se afirma en una nota de réplica del Ministerio de Educación y Ciencia (*Fuerza Nueva,* núm. 177, 30-V-1970) al artículo «La educación, ¿monopolio del Estado?», publicado en el núm. 174 de *Fuerza Nueva* (4-V-1970).

tación. ¿A qué, pues, implantar la gratuidad invocando tal pretexto si es imposible, irrealizable?

Los criterios de selección serán todos ellos autoritarios, extraños a la voluntad de los padres de familia; por tanto, contrarios a esa libertad.

Si es el Estado quien en definitiva designará a cada niño el centro al que deba acudir, ¿por qué hablar de libertad de elección? Los criterios, cualesquiera que sean, serán imposición estatal.

Entre todos los que se puedan establecer, hay uno especialmente odioso. Es éste el de selección intelectual. Aparte de que los padres no tienen por qué querer que sus hijos, en el caso de caer en el grupo de los inteligentes, acudan a los centros creados para éstos (y no puede presumirse tal voluntad favorable a ello, y a tal selección mientras no la manifiesten expresamente), resulta que este sistema crea dos clases de seres humanos, de hombres, que serán por siempre irreconciliables. La de los inteligentes y la de «los otros». Desigualdad, en verdad, ésta realmente perniciosa. La inteligencia está tan bien repartida, se ha dicho, que nadie se queja de la que tiene, pero en un sistema en que desde pequeños se les señala a unos como triunfadores o inteligentes, a otros como fracasados o de «los otros» (lo que hace tal selección), la vida será realmente imposible, por mucho que abunden los inteligentes.

La gratuidad de la enseñanza no es más que la puesta en práctica de ese funesto error, producto de la envidia y el igualitarismo, según el cual aquello que no pueden poseer todos no lo debe tener nadie. Por otra parte, ya vimos que un buen sistema de enseñanza dentro del buen funcionamiento social garantiza realmente no sólo esta libertad de elección, sino todos los derechos que tienen los padres en materia de enseñanza.

3) *La dependencia absoluta de los centros de enseñanza respecto al Estado.* Al ser la enseñanza gratuita para las familias, todos los colegios serán mantenidos por el Estado. Con lo que toda la enseñanza, allí donde se extienda la gratuidad, quedará en manos del Estado. Los colegios tendrán que seguir la directriz estatal, porque si no, dejarán de recibir el dinero del Estado y en consecuencia

tendrán que cerrar. Para subsistir tendrán que hacer lo que mande el Estado.

Con lo que se produce la muerte de la enseñanza privada. Toda la enseñanza será idéntica: indénticamente estatal. Cualquiera que sea el colegio existente, al imponerse la gratuidad —y tener que cumplir las normas estatales cualesquiera que éstas sean—, no se diferenciarán sustancialmente de ningún otro centro. Y el que no cumpla esas normas, será clausurado.

4) *La desaparición de la libertad de enseñanza.* La gratuidad de la enseñanza allí donde se implanta significa monopolio estatal. Es la usurpación por el Estado de la misión docente. Es la esclavización del hombre por medio de la enseñanza.

La gratuidad de la enseñanza no es más que un sofisma con el que se intenta ganarse a las masas, por el cual se establece el monopolio estatal que aniquila la libertad.

Por otra parte, si la gratuidad se establece de modo genérico, pero sólo para aquel que la desee, pudiendo en caso contrario enviar a sus hijos a centros privados, se dirá que en ese caso la gratuidad es una medida magnífica.

Aparte la consideración fundamental por la que al Estado no le toca de ningún modo la misión docente, lo que ya quedó señalado, esta «inocua» proposición también ocasiona perjudicialísimas consecuencias:

1) La primera, quien opta por esa posibilidad de mandar a sus hijos a la escuela privada, es decir, no gratuita, no estatal, tendrá que pagar dos veces la enseñanza de sus hijos.

Una, a través de los impuestos, que es como el Estado financia la labor docente que ha usurpado. Otra, con el pago a ese centro no gratuito. Lo que no es justo por dos razones:

En primer lugar, porque, siendo su legítimo derecho mandar a los hijos al centro que consideren oportuno (y no porque el Estado se lo conceda), es una coaccción odiosa aquella por la cual se le detraen unos ingresos para una enseñanza que sus hijos no van a recibir.

En segundo lugar, porque sólo podrán mandar a sus hijos a estos centros aquellas personas que posean medios económicos para ello,

con lo que se hace una discriminación en perjuicio del económicamente más débil, que será el que no podrá pagar dos veces la enseñanza de sus hijos. Mientras que si no sufriera los impuestos por este concepto, sí podría hacerlo.

2) La segunda consiste en que al existir la enseñanza gratuita, para todo aquel que lo desee, se hace una competencia ilícita con la enseñanza no estatal, a la cual corresponde la misión de dar enseñanza. El Estado se encuentra en una posición de fuerza, desde la cual puede destruir toda la enseñanza privada al competir con ella, o dejar esta última tan sólo para los «super-ricos».

La gratuidad establecida de modo general (es decir, no nos referimos ahora a las becas individuales que el Estado puede dar ni a su misión subsidiaria) es incompatible con la enseñanza privada (22).

En definitiva, la gratuidad de la enseñanza, incluso cuando se intenta hacerla compatible con la enseñanza privada, acaba por conducir toda la enseñanza a ser estatal, a ser monopolizada por el Estado.

3.º *Las concentraciones escolares*

Otra de las tendencias que se propugnan en la actualidad es la creación de centros de enseñanza en los que se concentren los alumnos de diversos pueblos y lugares.

Se suele decir que sin esa concentración habría muchos niños que se quedarían sin enseñanza, por lo que, en beneficio de ellos, se impone tal tipo de centros. También se recurre a argumentos económicos, pues se dice que sólo con esas concentraciones es posible disponer de los medios adecuados para la enseñanza que el mundo de hoy exige.

Con lo que una sofística argumentación de tipo económico acaba con la vida familiar, produce el desarraigo y toda una serie de males que no son inevitables, puesto que, de seguir el sistema de

---

(22) Sobre lo que puede y debe ser gratuito en determinadas ocasiones, cfr. Estanislao Cantero: «La libertad de enseñanza», *Verbo*, núm, 163-164.

organización social por cuerpos intermedios, no se producen esas concentraciones escolares. Porque es mucho más importante para el niño el marco natural en el que se desarrolla su vida que todos los adelantos técnicos que puede proporcionar esa concentración escolar.

«Suponer que la enseñanza y la cultura —escribe Rafael Gambra (23)— son algo que se realiza exclusivamente en las aulas, cursando mediante libros y explicaciones determinados contenidos y programas, es una restricción de concepto inspiraba en la mentalidad racionalista.» «En los casos normales estos elementos que el hombre recibe del medio familiar ambiental y vital serán —en el conjunto de su cultura y cultivo— mucho más profundos y decisivos que cuanto pueda recibir después de libros y centros de enseñanza».

La creación de las concentraciones escolares constituye una verdadera deportación, en la que los niños se ven alejados de sus padres por una medida brutal y perniciosa, ejercida arbitrariamente por el Estado, que ya se practicó en la URSS y en la China de Mao. Con ello se consigue, como señala Gambra (24), «privar de algo mucho más importante para él que aquello que se pretende darle: frustrar en él sus puntos de referencia básicos, su fe y convicciones profundas, el calor del hogar, y convertirlo —en muchos casos— en un hombre espiritualmente tarado».

Tales concentraciones escolares, contrarias al Derecho natural, son fruto de concebir al Estado como ente docente, o al menos como supremo, omnisciente y todopoderoso, frente al cual no hay nada —ni siquiera el hombre— que merezca ser tenido en cuenta.

Las concentraciones escolares conducen a la estatización de la enseñanza. Y ello porque por su misma imposición, hay ya un principio estatista; pero sobre todo porque acaban con la vida familiar y ambiental, convirtiendo al hombre en receptor de lo que el Estado quiere enseñarle, con lo que, debido a ser la infancia la más importante etapa de la formación humana, pasa a ser el hombre instrumento en manos del Estado y por él esclavizado.

---

(23) Rafael Gambra: «El tema de la enseñanza y la revolución cultural», *Verbo*, núm. 89, pág. 890.

(24) Rafael Gambra: *op. cit.*, pág. 890.

Los centros de enseñanza, que en una sociedad sana será el mismo cuerpo social quien los creará, se han de establecer allí donde hay niños; allí donde se necesitan, en lugar de mandar a los niños de varios pueblos a un mismo centro.

Por otra parte, hoy, que la igualdad parece ser el ideal, las concentraciones escolares son totalmente antiigualitarias, puesto que allí donde se establezca el centro no tendrán que ser llevados los niños a otro pueblo. La ventaja de éstos sobre los demás es notoria.

4.º *La revolución y la subversión, consecuencias de la estatización*

En otro lugar (25) señalábamos «el error de quienes crean que la concentración de poder ataja a la Revolución, o de quienes crean, más aún, que es el mejor medio de atajarla. En un momento determinado —continuábamos—, específico, puede detenerla, retrasarla, pero si al mismo tiempo no se arma de nuevo el tejido social, a la larga no se ha hecho más que aplazarla, y en ocasiones precipitarla». Tal ocurre cuando el Estado asume por sí mismo la enseñanza. Con ello contribuye directa e indirectamente a la subversión y a la Revolución.

Y ello por dos razones. En primer lugar, porque al considerar que la enseñanza es un servicio que tiene que suministrar él, al estatizarla, adopta ya principios revolucionarios. En segundo lugar, porque da pie al fomento de la subversión con tal actuación, permitiendo que sea utilizada como base de protesta.

Y es que, como se dijo en otro lugar (26), el fenómeno de la subversión universitaria, aun cuando por su amplitud revista el carácter de mundial, no constituye una característica inherente a la juventud estudiantil actual. La subversión es provacada por el co-

---

(25) Estanislao Cantero: «Fortaleza y violencia», *Verbo,* núm. 114, abril 1973, págs. 374-375; o en *Contemplación y acción,* Speiro, Madrid, 1975, págs. 168-169.

(26) Estanislao Cantero: «El derecho a educar», *Verbo,* núm. 95-96, mayo-julio 1971, págs. 571 y sigs.

munismo y los agentes de la Revolución, que utilizan como «slogans» y pretextos en los que basar su actuación una serie de hechos que están mal en el sistema actual de la Universidad.

Uno de los «slogans», pues en realidad no lo usan más que como fuerza para la acción revolucionaria, no deseándolo, lo constituye el hecho de las libertades universitarias, de la autonomía de la Universidad (27).

---

(27) Que a los revolucionarios auténticos no les interesa en ningún modo la mejora de la Universidad, ni la autonomía universitaria auténtica, queda puesto de relieve por ellos mismos. Así, Kai Hermann señala sus objetivos según las manifestaciones de aquéllos: «Lo que piden los maoístas de Dutschke (es) la *persecución indefinida de la revolución en todos los campos de la sociedad,* porque *es una falsa interpretación de Marx el afirmar que la sociedad sin clases constituye el estado definitivo de la historia*» (Kai Hermann: *Los estudiantes en rebeldía,* Rialp, Madrid, 1968, pág. 102).

Y según Mario Savio: «Ha llegado el momento en que el funcionamiento de la "máquina" se ha hecho tan odioso y repulsivo, que ya no cabe colaborar con ella, ni siquiera tácitamente. Tenemos que abalanzarnos sobre los engranajes, las ruedas, las palancas, los mecanismos todos de la máquina y hacer que ésta se detenga. Y estamos obligados a decir a la gente que la mueve que, si queremos ser libres, hemos de impedir que la máquina siga funcionando» (citado por Kai Hermann: *op. cit.,* págs. 110-111).

Véase también el libro de Alejandro Nieto: *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos* (Ariel, Barcelona, 1971), cuyo título y contenido responden a la realidad.

Sobre los sucesos del *mayo francés* de 1968, puede verse el libro elaborado por el CELU, *Pour rebatir l'Université* (La Table Ronde, París, 1969, págs. 27 y sigs.), en donde se ve claramente que la autonomía universitaria sirvió de bandera de combate revolucionaria para arrastrar a quienes realmente creían que se combatía por las libertades universitarias, cuando, en realidad, la autonomía universitaria sólo se quería como garantía de que el Estado no interviniera para frenar la acción revolucionaria; lo que, por otra parte, queda puesto de relieve, ya que en ningún momento se produjo el rechazo serio del monopolio estatal de la Universidad (cfr. pág. 40).

En análogo sentido puede verse, sobre los sucesos de la Universidad de Coimbra de 1969, el libro de Antonio Da Cruz Rodrigues, Joaquim Maria Marques y Jose Maria Marques, titulado *Dossier Coimbra 1969* (San Pedro, Lisboa, 1970); de él hay recensión en *Verbo*, núm. 93, marzo 1971, págs. 305 y sigs.

Es fácil suscitar disturbios partiendo de la petición de unas libertades, de una autonomía de la Universidad que no existe. El estudiante no tiene lazos de unión con la Universidad. Sus lazos se reducen a las relaciones administrativas y burocráticas entre él y el Estado. Para éste no es más que un número entre los demás del conjunto formado por los estudiantes universitarios. Por ello, la Revolución, teniendo como bandera la autonomía, encuentra fácil atraer a los estudiantes, que, por otra parte, no se preocupan ya en su mayoría de los verdaderos problemas de la educación y de la enseñanza y que, por otra, no se sienten ligados ni unidos con una Universidad amorfa y burocrática.

En una Universidad realmente autónoma la Revolución no puede alzar como bandera de combate la falta de libertad; por otra parte, el universitario tendrá unos lazos de unión con la Universidad que ahora no existen; además, será una individualidad propia y diferenciada del resto de sus compañeros; la masificación se detendrá y la gestión de la educación se llevará a cabo por los cuerpos intermedios y las familias encargadas por su propia naturaleza de efectuarla.

En una sociedad en la que cada individuo, familia y asociación tienen sus libertades y derechos que les son propios, la subversión tendrá su más encarnizado enemigo, ya que los avances de ésta se deben a que inculcan en sus seguidores y en la sociedad que les rodea una serie de ideas y conceptos erróneos, disolventes de la propia sociedad, y gracias a la progresiva disolución de ésta, avanza y se consolidada la subversión y la Revolución.

5.º *Obligatoriedad y gratuidad, ¿exigencias del Derecho natural?*

No faltan quienes de modo más o menos velado fundamentan la enseñanza gratuita y la enseñanza obligatoria en el Derecho natural; que afirman que tanto la obligatoriedad de asistir a los centros de enseñanza, impuesta de modo coactivo por el Estado, como la gratuidad, proporcionada bien por el Estado, bien por otros entes como el municipio o la región, son concreciones del Derecho

natural; que sostienen, en suma, que la gratuidad de la enseñanza es un Derecho natural, como lo es también la enseñanza obligatoria.

Así, por ejemplo, para Díaz González, «la dimensión social del derecho de la persona a la educación» se plasma en «el deber de educarse» que es «exigido por la Ley y el Derecho natural» (28), y «un modo de concretarse este deber por el ordenamiento jurídico estatal es el establecimiento de la escolaridad obligatoria en los Estados modernos» (29), siendo «principios para la garantía del derecho a la educación... la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza» (30). El primero, porque «el derecho a la educación implicaba la exigencia de la educación por parte de la sociedad, ya que no sólo suponía un deber individual, sino un deber social. Es facultad inmediata de los ordenamientos estatales exigir este deber» (31); el segundo, porque «si se exige la obligatoriedad y la universalidad, también en el campo económico habrá de crearse la igualdad de oportunidades...; el principio de la gratuidad no debe proyectarse únicamente en el sistema de escuelas estatales, sino también por criterio de subsidiariedad y de justicia (32) en las escuelas fundadas por otras sociedades, entidades privadas y particulares, y de este modo lograr la igualdad de oportunidades entre todos los alumnos» (33). Y desde otra perspectiva, se afirma que el derecho de los padres a educar a sus hijos «es un derecho inviolable, pero no despótico; se deduce del deber que tienen los padres de educar

---

(28) Tania Díaz González: *El derecho a la educación*, EUNSA, Pamplona, 1973, pág. 35.

(29) Tania Díaz González: *op. cit.*, pág. 37.

(30) Tania Díaz González: *op. cit.*, págs. 74-75.

(31) Tania Díaz González: *op. cit.*, pág. 82.

(32) Extraño *criterio* de subsidiariedad en virtud del cual se transfiere directa y permanentemente la financiación de la enseñanza al Estado. Y extraño *criterio* de justicia, que, al menos, prohíbe el uso legítimo de un derecho, eliminándolo. Sólo cabe afirmar que debe hacerse en base a criterios de subsidiariedad y justicia si previamente los conceptos que expresan las palabras *subsidiariedad* y *justicia* son diversos y contrarios a lo que comúnmente se entiende con tales palabras; pero, en tal caso, no es legítimo usarlas en su nueva acepción sin advertirlo previamente al lector.

(33) Tania Díaz González: *op. cit.*, pág. 87.

a los hijos y de respetar el orden moral y la verdad objetiva. Una muestra del carácter no absoluto del derecho lo encontramos en la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, protegidas por la ley positiva...» (34).

Podrían citarse opiniones de otros autores como ejemplo de esta tesis, pero ello carecería de objeto para los límites propuestos en este estudio; por otra parte, es suficientemente ilustrativo de una opinión que, considerando el derecho a la educación como un derecho natural, intenta fundamentar la gratuidad y la obligatoriedad en el Derecho natural.

Sin embargo, el Derecho natural no exige la obligatoriedad, ni tampoco la gratuidad. Es más, ambas son contrarias al Derecho natural.

Es cierto que el derecho a la educación es un derecho natural de la persona; lo que quiere decir que toda persona tiene derecho a ella; que toda persona tiene derecho a ser educada, a recibir educación. Se trata de un derecho natural subjetivo, de una facultad que pertenece al hombre por el hecho de serlo, de un derecho que por naturaleza pertenece al hombre; pero adviértase que si desde la perspectiva de la persona se trata de un derecho subjetivo, sin embargo, el fundamento de ese derecho natural subjetivo tiene un carácter totalmente objetivo, es decir, que pertenece inmediatamente al hombre, como ha observado Cathrein (35), «por razón del Derecho natural objetivo y de relaciones dadas por la naturaleza misma». Lo que quiere decir que si bien el derecho a la educación es un derecho fundamental de la persona, lo es con independencia de las declaraciones positivas que se hagan al efecto, bien sea por el Estado, bien por declaraciones o tratados internacionales.

Cuando las leyes positivas establecen o declaran el derecho de la persona a la educación, no hacen sino plasmar en ellas, reconociendo su previa existencia, el derecho natural a la educación.

Ahora bien, la ley humana positiva reconoce y recoge en sus

---

(34) Tania Díaz González: *op. cit.*, pág. 163.

(35) Víctor Cathrein: *Filosofía del Derecho. El Derecho natural y el positivo.* Reus, 2.ª ed., Madrid, 1926, pág. 204.

disposiciones el Derecho natural por dos modos o formas. A modo de conclusiones y a modo de determinaciones. Las primeras son conclusiones necesarias de los primeros principios del Derecho natural. Las segundas, en cambio, no contienen conclusiones necesarias de esos primeros principios, sino preceptos derivados de aquéllos, que no son por sí mismos justos o injustos, sino que lo son, precisamente por determinación de la ley (36); es la ley positiva quien determina que ha de ser de ese modo, pero podría ser de otro distinto; lo que no ocurre con las leyes que a modo de conclusiones se derivan de los primeros principios a modo de conclusiones, las cuales no pueden más que recoger y plasmar lo que por naturaleza es de un modo determinado.

El derecho a la educación, plasmado en las leyes positivas, se deriva a modo de conclusión de los primeros principios del Derecho natural. En cambio, de ningún modo cabe suponer que la obligatoriedad y la gratuidad son conclusiones de los primeros principios. Aun suponiendo que fueran Derecho natural, sólo podrían serlo a modo de determinaciones, ya que, por ejemplo, el Derecho natural no dice si la escolaridad ha de ser de seis a catorce años o de siete a dieciocho, o cualesquiera otras edades.

Ahora bien, no hay que olvidar que estamos refiriéndonos al derecho a la educación como un derecho natural de la persona, es decir, relativo al sujeto que tiene derecho a la educación.

Teniendo esto presente, la obligatoriedad y la gratuidad son, en algún modo, de Derecho natural, pese a la posible contradicción aparente con la negación de párrafos anteriores. Y ello porque el niño que está sujeto a la patria potestad, que tiene derecho —Derecho natural— a ser educado, a la educación, tiene la obligación de someterse a las prescripciones que se le imponen para que se eduque,

---

(36) Cfr. Víctor Cathrein: *op. cit.*, pág. 200.

Juan Vallet de Goytisolo: «Perfiles jurídicos del Derecho natural en Santo Tomás de Aquino», en la obra *Estudios jurídicos en Homenaje al profesor Federico de Castro*, Madrid, 1976, págs. 705-804; Juan Vallet de Goytisolo: «La ley natural según Santo Tomás de Aquino», págs. 652 y sigs., en *Verbo*, núm. 135-136, mayo-julio 1975, o en *Santo Tomás de Aquino, hoy*, Speiro, Madrid, 1976.

tanto en el seno del hogar como en el centro de enseñanza. Para él si es obligatoria. Además, para él también es gratuita, ya que mientras no tiene medios de vida propios ni capacidad para procurárselos, y está sujeto a la patria potestad, la educación —y la enseñanza— ha de serle suministrada gratuitamente.

Y esto es todo. El Derecho natural no dice si la educación ha de durar en las escuelas un número determinado de años ni si ha de ser sufragada por el Estado, el municipio o la región, que es a lo que se refiere la gratuidad y la obligatoriedad como se concibe en las leyes positivas actuales.

La obligatoriedad y la gratuidad, tal como las conciben las leyes positivas actuales, todo lo más si son Derecho natural, lo serán a modo de determinaciones, pero nunca de conclusiones. Por eso varían en las diversas legislaciones los períodos de obligatoriedad y el ámbito de la gratuidad.

Pero es que ni siquiera se trata de derechos naturales en ese último sentido. Y ello porque el Derecho natural no es solamente un conjunto de normas, sino también y fundamentalmente un método.

Método en el que lo justo se discierne atendiendo a lo justo natural y a lo justo positivo. Lo justo natural es atendiendo a la naturaleza de la cosa misma; lo justo positivo atendiendo a la voluntad particular, a la voluntad pública o al mandato del príncipe. Y una cosa puede resultar naturalmente justa de dos modos, considerando la cosa absolutamente en sí misma, y en relación a sus consecuencias (37).

Ya vimos las consecuencias de la gratuidad y de la obligatoriedad, lo que nos lleva a concluir que, en relación a sus consecuencias, no es justo —no es Derecho— ni la gratuidad ni la obligatoriedad.

Pero, a pesar de todo, ¿podría el Estado imponerlas conforme a Derecho? Dicho de otro modo, ¿se extralimita o no en sus funciones cuando las impone el Estado?

Atendiendo a la realidad social, al bien común, no sólo de ahora, sino también al de momentos posteriores, al de las generaciones futu-

(37) Sobre el Derecho natural como método para hallar lo que es justo, cfr. Juan Vallet de Goytisolo: *Perfiles jurídicos...*, ob. últ. cit., páginas 787 y sigs.

ras, al derecho de los padres a educar a sus hijos, a la función que al Estado corresponde desarrollar, al carácter subsidiario de éste, la gratuidad y la obligatoriedad son perjudiciales. El bien que hoy se procura establecer produce males mayores que aquellos que teóricamente trata de evitar, e impide mayores bienes (38).

Con la obligatoriedad y la gratuidad se pretende garantizar el acceso de todos a los bienes de la cultura, salvaguardando el derecho de toda persona a la educación.

Pero esta visión resulta errada debido a una confusión que consiste en identificar la justicia y el derecho con la igualdad.

El que la enseñanza no sea gratuita no significa que quien carezca de medios económicos no tenga acceso a la enseñanza. Un buen sistema de organización social realiza de modo subsidiario y supletorio lo que la gratuidad pretende conseguir de modo general e igualitario, con la tremenda diferencia de que no impide el ejercicio legítimo de los derechos que la gratuidad impide y sin caer en los graves perjuicios que la gratuidad acarrea.

El que no se determinen edades obligatorias de enseñanza escolar no significa que los habitantes de la nación permanezcan alejados de la educación y la enseñanza. Son los padres los encargados de la educación de sus hijos, y no puede el Estado sustituirse en su lugar exigiendo una escolaridad obligatoria que va en detrimento de la patria potestad y que produce de modo más o menos paulatino o rápido, según las circunstancias, una transferencia de las personas hacia la órbita de un Estado totalitario, aunque en su forma externa y aparente parezca democrático.

Si el Estado tiene poder para establecer una escolaridad obligatoria de seis a dieciséis años, ¿por qué no ha de tenerla para establecerla desde los dos años, o incluso para arrancarlos de sus padres desde el momento del nacimiento? Que no se diga que lo primero no implica lo segundo, ni que esa posibilidad no se dará; porque no hay razón, admitido el principio, para suponer que no tendrá tal desarrollo;

---

(38) Sobre esta cuestión, cfr. Juan Vallet de Goytisolo. «De la virtud de la justicia a lo justo jurídico», en *En torno al Derecho natural,* Sala, Madrid, 1973.

porque, además, las tendencias actuales, por el propio desenvolvimiento lógico de las ideas que les sirven de base, conducen a establecer escolaridades obligatorias desde los dos o los tres años en los jardines de infancia, e incluso a dejar en establecimientos estatales o comunales a los niños pocos meses después de su nacimiento.

El derecho natural a la educación es un derecho concreto en cada persona, que en cada caso se desenvolverá de un modo determinado, de una norma específica, según el entorno concreto y característico de cada persona. Así podrá intervenir en el proceso educativo toda la riqueza de la variedad de la realidad social. Se diferencia sustancialmente del derecho a la educación como derecho subjetivo basado en las modernas declaraciones de derechos, que establecen un derecho *abstracto,* desencarnado de la realidad social en la cual está inserta la persona, que mutila en el proceso educativo tanto la variedad de aspectos sociales, ambientales, familiares, personales, intelectuales o de cualquier otro tipo que contribuyen a hacer más real y efectivo el proceso educativo como el derecho de la persona a la aducación.

La obligatoriedad y la gratuidad son consecuencias de concebir ese derecho de modo abstracto, pretendiendo hacerlo para todos igual, idéntico, porque su justificación última se encuentra en la ineludible necesidad de *hacer* a todos iguales. Pero si la suprema razón de los actos humanos, si la última y superior justificación de la actividad del hombre está en la igualdad, entonces no podremos lamentarnos cuando en un mañana ya cercano, que es posible vislumbrar, se haya conseguido: un mundo inhumano; un mundo de «hombres-masa», un mundo de robots de carne y hueso: el «mundo feliz» de Huxley y el «1984» de Orwell. Un mundo en el que *necesariamente* la cultura y la civilización desaparecerán. Un mundo donde ya no habrá hombre. Y ello, «*sólo*» por rebelarse el hombre contra la naturaleza que se ha negado a descubrir y que, sin embargo, la ha transformado de acuerdo con las ideas suministradas por su inteligencia desarraigada, separada de la naturaleza por un estúpido empecinamiento de creer que él es la medida de todo, de que sus ideas son la única realidad. Rebelión contra la naturaleza y contra Dios, que le precipitan en el abismo de su propia destrucción.

IV. La pérdida de la libertad

1) *El argumento del bien común*

No ha faltado, en defensa de la estatización de la enseñanza, la tesis de exigirla en nombre del bien común, tal como señalaba Víctor Pradera (39): «El Estado —se dice— ha de dirigir a los hombres al bien común, como órgano que es de la autoridad, y, en consecuencia, a él toca enseñar a los dirigidos cuanto en relación con su fin deban conocer. El sofisma que en la observación se ha deslizado no es tan hondo que no pueda ser fácilmente señalado con el dedo. Es cierto que la autoridad social dirige a los hombres a su destino temporal; pero no con independencia de la sociedad, sino como órgano suyo. Si la autoridad conoce el *bien común,* no es porque lo descubriera a espaldas de la sociedad, sino porque de ésta recibió el conocimiento, como recibe el poder necesario para su misión autoritaria. Y hay que añadir a lo dicho que si la Autoridad dirige a los asociados a la obtención del bien común, no sustituye a la sociedad en ésta».

Y es que la tesis de la enseñanza estatal, que llevada a su límite lógico es el monopolio de la enseñanza, constituye un totalitarismo completo, impuesto nada menos que en nombre del bien común, o para decirlo con término más al día y con sabor menos tomista, del bien o el interés social, al prescindir de la sociedad, sustituyéndose el Estado en el lugar de aquélla, a la que aniquila. Por eso, la estatización de la enseñanza, como cualquier otra estatización o socialización, aniquila la libertad.

El súbdito aprenderá lo que el Estado quiere que sepa y como quiere que lo sepa; pero es que además el Estado puede dividir, clasificar y dirigir a determinadas tareas a los hombres, según el grado de aceptación y vinculación con la ideología del Estado, coaccionando, así, a los alumnos y sus familias, que se verán en

(39) Víctor Pradera: *El Estado nuevo,* Cultura Española, 3.ª ed., Madrid, 1941, pág. 257.

la imposibilidad de continuar sus estudios o habrán de dedicarse a tareas más desagradables, si no aceptan tal ideología, frente a los privilegios de que gozarán quienes la acepten. Tal ocurre no sólo en la Unión Soviética (40) y en otros países tras el telón de acero, como Checoslovaquia, sino también en el «otro» paraíso socialista que parece ser Cuba, tal como lo indica Donatella Zotta (41), en un libro nada sospechoso de anticastrismo, sino todo lo contrario, cuando señala que «la evaluación del alumno se realiza... prestando también una atención especial a su postura ideológica y moral en

---

(40) «El factor dominante en todo el desarrollo educativo de la Unión Soviética —señalan Cramer y Browne (*Educación contemporánea*, UTEHA, México, 1967)— es la ideología comunista. La relación entre el individuo y el Estado difiere muy poco de las relaciones que existían entre individuos y Gobierno en la Italia fascista o en la Alemania nazi. La meta de la educación, en la Unión Soviética, es la de avanzar y perpetuar la filosofía comunista, formando para ello una nueva generación de entusiastas luchadores por ese régimen. Se trata de un instrumento de indoctrinación y propaganda que no se limita a la instrucción formal en las escuelas, sino que impregna todos los aspectos de la vida de cada individuo, durante las veinticuatro horas del día (...). Todos los recuersos de la comunicación masiva, controlados por la *élite* relativamente pequeña del Partido Comunista, se usan para guiar la población entera. En diarios, radio, televisión, teatro y cinematógrafo, en conferencias y comunicados, se repiten incesantemente los mismos puntos de vista ortodoxos. No se permiten ni toleran opiniones discrepantes en ningún aspecto de la vida: quienes las sustentan son tildados de desviacionistas, y suprimidos despiadadamente (...). Una elevada posición económica y social, buena vivienda y buen alimento, vacaciones placenteras y la garantía de oportunidades para sus hijos: todo ello está al alcance de los miembros de la *élite* que siguen la línea correcta de acción y pensamiento» (págs. 171, 172, 173). «La *élite* comunista actual goza de ventajas que son comparables con las de las clases dirigentes bajo los zares» (pág. 468).

Sobre la finalidad de la educación en la Unión Soviética, que lo es de toda educación marxista, cfr., también: Octavi Fullat: *La educación soviética,* Nova Terra, Barcelona, 1972.

(41) Donatella Zotta: *Experiencias pedagógicas en Cuba,* Atenas, Madrid, 1975, pág. 46.

sentido amplio, es decir, a su conciencia y su disponibilidad revolucionaria» (42).

Y es que la estatización de la enseñanza produce la pérdida de la libertad de enseñanza, y como colofón, la pérdida de la libertad del hombre.

Pero es que el principio de la enseñanza estatal conduce como desarrollo lógico a la total sujeción al Estado de todo el ámbito cultural, como señalaba Víctor Pradera (43), «si la enseñanza oral —la de la escuela, la de la Universidad— es función del Estado, y, por lo tanto, monopolio suyo, no habría razón alguna para que no lo fuese también la escrita. Y la enseñanza escrita la constituye la prensa y el libro. Es inútil protestar de la conclusión. Es inútil que, al presentársela a los revolucionarios, éstos intenten desnaturalizarla. Se halla en el antecedente como la imagen en el espejo».

Y, de hecho, esa consecuencia se ha dado ya, en países como la URSS o en las autocríticas de los escritores en Cuba (44).

Y no sólo lo que constituye la cultura escrita, sino toda manifestación cultural realizada a través del arte, la radio, el cine o la televisión.

---

(42) Algo parecido ocurre en China comunista, según refiere la tampoco nada «sospechosa» pluma de Lucio del Cornó (*Experiencias pedagógicas en China*, Sígueme, Salamanca, 1977), donde para poder ingresar en la Universidad, entre otros requisitos, es necesario demostrar tener «los conocimientos y capacidad de aplicación creativa de los principios del marxismo-leninismo y del pensamiento de Mao Tse-tung» (pág. 50). Y según las directrices fijadas en China, «en todas las escuelas tiene que impartirse una educación política e ideológica marxista-leninista para formar en los profesores y en los alumnos una concepción clasista, propia de la clase obrera (...), una mentalidad colectivista y de masa (...), una concepción materialista-dialéctica (...). Al valorar los resultados de los estudiantes, hay que situar en primer plano su conciencia política y medir su grado con el comportamiento del estudiante en la vida prácica» (pág 32).

«Inclusive en las facultades ha sido más importante ser políticamente confiable que estar bien calificado en el orden académico» (Cramer y Browne: *op. cit.*, pág. 550).

(43) Víctor Pradera: *op. cit.*, pág. 262.

(44) Cfr. el testimonio, nada sospechoso de integrismo, de Jorge Edwards: *Persona non grata*, Barral, 2.ª ed., Barcelona, 1974, págs. 82 y sigs.

Por eso, es una inconsecuencia lamentarse de otras socializaciones o estatizaciones como la de la prensa (45), o la radio y la televisión (46), y aplaudir a la estatización o socialización de la enseñanza.

2) *El argumento del servicio público*

En defensa de la socialización de la enseñanza, como de cualquier otra socialización, se ha esgrimido como argumento que la enseñanza constituye un servicio público, y que como tal corresponde ser satisfecho por el Estado. Pero tal afirmación constituye un argumento sofístico, que se basa en que la imprecisión en la utilización del lenguaje es un mal que padece la sociedad actual, tal como se ponía de relieve en un artículo publicado en *El Pensamiento Navarro* (47):

La palabra «socialización», en su más genuino sentido, significa la absorción por parte del Estado de aquellas funciones propias de la iniciativa privada o de las sociedades infrasoberanas o cuerpos intermedios.

Se excluye, por tanto, aquel significado que, impropiamente, la

---

(45) Así, un editorial del diario *ABC* de Madrid de 21 de septiembre de 1974 se lamentaba de la estatización de los más importantes diarios de Perú.

(46) Como observa Olivier Feral, «son bastantes los que protestan contra la existencia de un Ministerio de Información y contra el monopolio del ORTF, claman contra la propaganda. Pero nadie, por el contrario, se asombra de la existencia de un Ministerio de Educación. Nadie se indigna del monopolio, de hecho, que ejerce sobre el porvenir de la juventud. Los ciudadanos de Francia pagan tributo al Estado para financiar establecimientos cuya orientación les es impuesta en seguida en un dominio tan importante como la educación de sus hijos. Pagan tributo al Estado para que éste les adoctrine, si así lo quiere»; en «El monopolio estatal de la enseñanza», *Verbo,* núm. 84, abril 1970, pág. 337; o en el suplemento al número 1 de la revista *Université Libre,* septiembre-octubre 1969, pág. 3, bajo el título de «Les dangers de l'étatisme».

(47) Estanislao Cantero: «La socialización de los servicios públicos y la pérdida de la libertad», en *El Pensamiento Navarro,* de 1-II-1975.

considera como la intervención en la dirección o como la gestión compartida de todo el personal que interviene en una actividad determinada, cuyo normal desarrollo es opuesto a tal intervención, o al menos no lo exige, siendo inoportuna e inconveniente (e incluso la que la considera como la participación en tal gestión de los destinatarios o usuarios de tal actividad).

También se excluye aquel otro significado con el que a veces se la confunde, conforme al cual se la considera como el desempeño de las funciones propias del Estado o la Administración, realizadas por sus propios órganos o funcionarios. (Esto no es más que competencia, ampliamente entendida, es decir, el obrar dentro de las atribuciones propias.)

El término «servicio público» también necesita ser precisado. En primer lugar, por servicio público, en su sentido más amplio y vulgar, se entiende toda actividad que va dirigida al conjunto de la sociedad; toda actividad cuyo beneficiario es, o puede ser, todo el pueblo; todos los individuos indistintamente.

Así, la defensa nacional, la policía, la economía, la enseñanza, la prensa, la medicina, la agricultura, la alimentación, el ejercicio de la abogacía..., y en general toda actividad considerada «in genere», en abstracto, que se desarrolla en la sociedad, tiene, en tal sentido, el carácter de servicio público, en cuanto de ella se beneficia el público en general a quien va dirigida.

En tal sentido, dentro del servicio público caben actividades exclusivamente estatales como estrictamente privadas, pues lo que sirve para caracterizarlas no es el ejercicio de la actividad (es decir, cuál es el sujeto que la ejerce), sino el destinatario de ella.

En segundo lugar, más concretamente, lo que caracteriza al servicio público, supuesto el ir destinado al público, es el ejercicio de la actividad. Así, se ha dicho que será servicio público aquel que, siéndolo en sentido vulgar, está en manos del Estado, o de entes públicos, es decir, procede de ellos.

Dentro de este significado se le ha identificado con la totalidad de la acción administrativa; o en un sentido más restringido, se ha contrapuesto el servicio público a la función pública. Mientras que ésta se caracteriza por corresponder necesariamente al Estado (por

ejemplo, la defensa nacional), aquél, en cambio, puede realizarse por los particulares, y si lo asume el Estado es por razones de conveniencia, o más precisamente, de utilidad pública o social (por ejemplo, los ferrocarriles).

En definitiva, lo que caracteriza al servicio público será el hecho de realizar un servicio y la necesidad de la utilidad pública que con él se satisface, realizado por el Estado, sea directamente, sea por concesión o delegación.

Hay, pues, dos significados sustancialmente diversos de servicio público: el primero, que abarca prácticamente toda actividad social, y el segundo, más técnico y propio, que lo circunscribe a aquella actividad propia del Estado que sirve al público satisfaciendo necesidades públicas.

Volviendo al tema de la socialización de los servicios públicos, lo que se entiende con ella es precisamente la absorción por parte del Estado de aquellas funciones y actividades que corresponden a la sociedad, la cual es distinta del Estado. Es decir, empleando ambos términos en el primer sentido que para cada uno se ha señalado.

La socialización, que avanza continuamente, utiliza conscientemente la equivocidad del lenguaje.

Por una parte, se usa el término «servicio público» en sentido estricto y restringido, y, por consiguiente, se dice, con razón, que corresponde su ejercicio al Estado; por otra parte, se emplea la palabra socialización en el tercero de los sentidos señalados, como competencia del Estado, y, en consecuencia, se dice que hay que socializar los servicios públicos (se sigue empleando este término en sentido estricto).

Con ello, aparte la incongruencia terminológica, pues si corresponde al Estado, no se socializa (en sentido estricto) nada, se quiere indicar que las funciones propias del Estado le corresponde ejercerlas y desempeñarlas a él.

Partiendo de la base de ese significado de la socialización de los servicios públicos, se pasa a hablar de la socialización de los servicios públicos en sentido totalmente diverso. Así, se habla de la socialización de la medicina, de la enseñanza...

Tras señalar la verdad de que el servicio público, en sentido restringido, corresponde ejercerlo al Estado, se pasa a hablar de que todos los servicios públicos (utilizando ahora el término en sentido vulgar) han de ser desempeñados por el Estado, y, por consiguiente, deben ser socializados (en realidad, son absorbidos por él).

El tan denigrado silogismo es aquí utilizado, pero de modo absolutamente erróneo y tendencioso, convirtiéndose, así, en un sofisma. Así, como premisa mayor, se dice: El servicio público corresponde ejercerlo al Estado; como premisa menor: La medicina, la enseñanza, la industria eléctrica..., la actividad (social) de que se trate, es un servicio público; y la conclusión: Tal actividad (la enseñanza, la medicina...) corresponde ejercerla al Estado.

Silogismo que no lo es, sino puro sofisma, pues en lugar de tres términos hay cuatro, ya que el significado de servicio público en la premisa menor es distinto y mucho más amplio que en la premisa mayor. En ésta está tomado en sentido restringido, en aquélla, en sentido vulgar.

Y, sin embargo, éste es el sistema con el que con frecuencia se argumenta en pro de la socialización o estatización de actividades sociales privadas y de los cuerpos intermedios, como ocurre con la enseñanza.

Y la enseñanza, como se ha visto, no le corresponde al Estado, no es función suya.

Por otra parte, para calificar una determinada actividad de servicio público en sentido restringido no basta que sea ejercida por el Estado; es necesario precisarlo más. De lo contrario, nos encontraríamos con un criterio positivista que suprondría entregar a la sociedad completamente encadenada al poder omnímodo de los detentadores del poder político, que ahora, reunirían todo poder: económico, cultural...

Tal positivismo legalista lo único que muestra es una «sociedad» que acata, sin más, cualquier orden o disposición, porque él la dicta. Aunque sea injusta.

Porque si el criterio de lo justo lo determina tan sólo el poder del Estado, la injusticia será permanente. La ley no obliga por razón de su fuerza, sino por la fuerza de su razón (lo que no significa que

no pueda y deba imponerse por la fuerza a quienes la violan). Es más, la ley, para serlo, ha de ser justa y no simplemente poder o fuerza coactiva del Estado.

Por eso, el criterio de la justicia no puede residir en el propio poder del Estado, sino que ha de ser externo y superior a él.

La cristiandad medieval se caracterizó porque por encima del poder humano reconoció el poder divino y trató (consiguiéndolo de modo más o menos perfecto) de adecuar la voluntad del hombre y del príncipe a la voluntad de Dios.

Hoy, por el contrario, se rechaza a Dios y la existencia de unas leyes y un orden natural creado por él, que hay que observar y cumplir. En cambio, y de modo paradójico, pretendiendo que el hombre sea libre, se le ha sujeto al poder absoluto del Estado; ahora es éste el definidor, supremo y único, de la justicia.

Si una actividad es servicio público por ejercerla el Estado, y es éste, basado únicamente en su poder, quien determina cuáles son las actividades que le corresponde desempeñar, está claro que la libertad del hombre concreto, las libertades de los cuerpos intermedios, y, por consiguiente, la libertad de la sociedad, están pendientes de un hilo que el Estado podrá cortar o acortar cuando y como quiera, hasta hacer desaparecer toda libertad.

No hay más criterio para determinar cuáles son las actividades que el Estado ha de desempeñar, porque son propias suyas, que la justicia y el bien común.

Pero para ello es necesario observar la naturaleza, de la cual el hombre forma parte, leyendo en ella y descubriendo el orden natural insito por Dios en ella. Como nos recuerda Vallet de Goytisolo, se trata de legislar como *legere* y no como *facere* (48).

Y esa observación, que va de la cosa a la idea y no de ésta a aquélla, nos hace ver que el hombre es anterior a la sociedad y ambos al Estado. Que entre el hombre y el Estado existen una serie de cuerpos intermedios o sociedades infrasoberanas, con fines pro-

---

(48) Cfr. Juan Vallet de Goytisolo: «Del legislar como *legere* al legislar como *facere*», *Verbo,* núm. 115-116, mayo-julio 1973; o en *Contemplación y acción,* Speiro, Madrid, 1975.

pios que a ellos corresponde alcanzar, para lo cual disponen de facultades propias, que no son concesiones del Estado. Al contrario, por imperio del bien común, el Estado está obligado a reconocerlos y a no ponerles trabas, sino impulsarlos y favorecerlos.

Observación de la naturaleza que nos descubre la existencia del principio de subsidiariedad, que no es invención de Pío XI, puesto que éste, al formularlo, no hizo sino recordar la obligatoriedad de un principio que se estaba conculcando y que se había practicado desde siglos.

No es lícito al Estado absorber aquellas funciones propias de la sociedad orgánicamente entendida, que es el único modo en que puede entenderse, pues de otro modo quedaría reducida a una colectividad como la de las hormigas o la de las abejas.

El Estado sólo puede hacerse cargo de las actividades sociales cuando la iniciativa privada, las sociedades infrasoberanas, no las realizan, pero de modo subsidiario y para tratar de restablecer el funcionamiento de la sociedad.

El principio de subsidiariedad no es más que el reconocimiento de las libertades concretas de los hombres y de la propia sociedad. Es el mayor freno a las extralimitaciones del poder del Estado, el único verdaderamente eficaz, la garantía real de las libertades.

Con la socialización o estatización de los servicios públicos, entendidos en sentido amplio y vulgar, con la estatización de la enseñanza entre ellos, a cada actividad social que el Estado absorbe, restringe el campo de la libertad, acabando con la correspondiente libertad concreta. Por eso la estatización de la enseñanza termina con la libertad de enseñanza (49), y a través de ella, al cabo de unos años, con toda libertad e independencia.

---

(49) De que «quien paga, manda», y de las perjudiciales consecuencias de la injerencia del Estado (el poder *político*) en la enseñanza, se han dado cuenta en los Estados Unidos, donde respecto a la enseñanza estatal se ha procurado la máxima independencia, no sólo del Estado Federal, sino también respecto a cada estado en particular; así, según indican Cramer y Browne *(op. cit.)*, «una larga lista de decisiones judiciales han precisado que la responsabilidad por la educación pública es una función estatal, y que esta responsabilidad no puede ser eludida mediante delegación de auto-

3) *La incongruencia liberal*

Por eso, cuando el Estado monopoliza y estatiza la enseñanza, y se ve con complacencia o hasta se aplauden tales medidas, quejarse de la estatización de la prensa en Perú, o de los cánones artísticos y culturales impuestos por el Estado en la Unión Soviética, es un contrasentido y una incongruencia. Porque tales hechos son el desenvolvimiento lógico, el punto final a que lleva el principio de que es el Estado el encargado de proporcionar la cultura y la enseñanza.

Incongruencia y contrasentido es —como habían observado los juristas de las regiones forales (50)— reclamar libertades políticas y asentir a la pérdida de libertades civiles; ofrecer aquéllas y negar o impedir éstas. ¿De qué me sirve votar periódicamente una ley o un gobernante (sobre lo que con frecuencia no estaré capacitado

---

ridad. Sin embargo, casi cada estado norteamericano ha delegado la mayor parte de su autoridad en las organizaciones escolares locales de distrito» (pág. 46). «El rechazo tradicional, por parte del pueblo norteamericano, de la idea de colocar sus escuelas bajo la dirección de un cuerpo de gobierno municipal, se dice proceder del deseo de mantener la educación libre de toda clase de política partidista» (pág. 47). «El temor al control federal en la educación, unido al de la ayuda federal, surge principalmente en el campo de las prescripciones relativas a cursos de estudio y normas de instrucción y en la administración de las escuelas estatales. Disposiciones recientes del Congreso que han propuesto la ayuda federal a los estados contenían provisiones según las cuales el control, administración e inspección de las escuelas y programas educacionales deben reservarse a los estados y están expresamente prohibidas a las agencias federales. Inclusive, esas regulaciones expresas y definidas no han satisfecho por completo a los críticos, quienes insisten en que en cuanto llega el dinero sigue inmediatamente el control» (pág. 54).

«En una gran mayoría de los estados, las juntas escolares son fiscalmente independientes, y la tendencia en favor de esta situación parece ir ganando terreno» (pág. 55); y es que, como indicaba Willard Givens, antiguo secretario de la Asociación Nacional de Educación, «quienes controlan el presupuesto pronuncian la palabra decisiva en materia de política educacional» (pág. 56).

(50) Cfr. Juan Vallet de Goytisolo: «La libertad civil», *Verbo*, núm. 63, marzo 1968.

por la complejidad del asunto) si no puedo estudiar más que donde el Estado me mande, o si los hijos no pueden recibir la enseñanza que sus padres quieren para ellos, o si no se puede enseñar libre e independientemente del Estado?

Incongruencia y contrasentido es decirle al hombre: tú no sabes lo que te conviene aprender, tú no sabes lo que es conveniente para tus hijos, tú no sabes lo que has de enseñar; y al mismo tiempo decirle: participa en el gobierno de la nación, vota a tus gobernantes, vota las leyes.

Incongruencia y contrasentido es reclamar participación y decisión a niveles nacionales mientras se permanece impasible cuando no se puede aprender o enseñar libremente. Y pretender que el hombre es soberano de puertas afuera de su casa y dominado por el Estado dentro de ella. Y decir que participa y decide en las tareas más altas del país y al mismo tiempo se le impide el ejercicio de la libertad de enseñanza. Ofrecer o exigir Libertad (con mayúscula) y negar o renunciar a las libertades (con minúscula) concretas.

Incongruencia y contrasentido es, en fin, reclamar unas libertades y asentir a la pérdida de otras que acarrearán aquéllas; o encogerse de hombros, porque a mí todavía no me ha tocado directamente) tal pérdida.

Capítulo VI

LA ENSEÑANZA LAICA

SUMARIO: 1. ¿Qué es la enseñanza laica?—2. Argumentos en favor de la enseñanza laica.—3. La realidad de tales argumentos.—4. Descristianización de la sociedad.—5. Enseñanza laica *versus* libertad de enseñanza.—6. Tolerancia con los no católicos.—7. Un nuevo ideal de la humanidad.

1. ¿Qué es la enseñanza laica?

De todas las definiciones que pueden darse para caracterizar a la enseñanza laica, resulta la más apropiada aquella que hace directamente referencia a su carácter negativo: enseñanza laica equivale —cuando menos— a enseñanza arreligiosa, a ausencia de enseñanza religiosa.

Frente a la enseñanza y a la educación religiosa, que no busca simplemente informar, sino formar religiosamente a los hombres, haciendo de ellos fieles católicos, la enseñanza laica, por el contrario, se mantiene, teóricamente, al margen de la religión: lo que los hombres sean en el plano religioso no le importa. De este modo, la enseñanza laica significa una educación no religiosa.

El antecedente de la enseñanza laica, de la escuela laica, se encuentra en la tesis de la neutralidad de la enseñanza y la escuela neutra, unida a la tesis de la enseñanza estatal. Se pretendía una enseñanza que en el plano religioso fuera neutral. Pero la neutralidad es imposible. Hoy, nadie defiende ya que la educación o la enseñanza puedan ser neutrales. Porque ambas se basan en una filosofía, cuando no en una religión. De hecho, la pretendida neutralidad supone un rechazo de la educación y la enseñanza religiosa, lo que ya es una toma de posición determinada y bien característica.

En el fondo, y en su origen, tanto la tesis de la neutralidad como la de la laicidad, son contrarias, y activamente contrarias, a la reli-

gión católica, pese a que haya quien de buena fe no lo sepa o no lo crea así (1). Porque, en efecto, tanto la escuela neutra como la laica se caracterizan por rechazar la enseñanza y la educación religiosa; por negar al hombre, en la etapa de su formación, el sendero por el que puedan caminar hacia Dios sin peligro, pues en ello estriba la religión.

2. Argumentos en favor de la enseñanza laica

En primer lugar, se arguye que la enseñanza y la escuela laica no crean divisiones, ni entre alumnos ni entre familias, pues busca una

---

(1) Unas cuantas citas que lo recuerden parecen aconsejables; así, Ferdinand Buisson (colaborador de Jules Ferry, y uno de los padres del laicismo en Francia), afirmaba en 1905: «Los maestros son los prolongadores, los militantes del ideal laico... la neutralidad no debe ser un pretexto para aniquilar la influencia legítima que la escuela laica debe tener en un país republicano. No aceptamos que la escuela sea neutra en el sentido absoluto y total de esta palabra. Eso sería una monstruosa exageración».

El socialista René Viviani (uno de los jefes del partido socialista, Ministro y Presidente del Consejo) señalaba: «La neutralidad escolar no ha sido nunca más que una mentira diplomática y una *tartufferie* de circunstancias. La invocábamos para adormecer los escrúpulos de los timoratos... No hemos tenido nunca otro objetivo diverso de hacer una universidad antirreligiosa, y antirreligiosa de una manera activa, militante, belicosa».

En 1925, en Francia, un inspector de academia, declaraba: «El fin de la escuela laica no es el de enseñar a leer, a escribir, a contar: es el de formar librepensadores. Cuando a los trece años, al dejar los bancos de la escuela, el estudiante laico no ha aprovechado la enseñanza si continúa siendo creyente». Citas tomadas de Michel Creuzet: *Enseignement-Education,* Montalza, París, 1973, pág. 14.

Y es que, como señalan Cramer y Browne, en Francia, tras la Revolución, «el propósito de los dirigentes revolucionarios era sustraer todo el sistema educativo del control de la Iglesia, porque consideraban que la actitud clerical era antirrevolucionaria y antirrepublicana» *(Educación contemporánea,* UTEHA, México, 1967, pág. 29; cfr. págs. 89 y sigs.). Propósito que sigue siendo hoy una realidad.

En España, al igual que en Francia, la bandera de la enseñanza neutra y de la enseñanza laica, se alzó para sacar del influjo de la Iglesia a los hombres,

unión por encima de cualquier credo religioso, que, esto sí, divide y separa a los hombres (2).

---

de modo que así aceptaran todas aquellas doctrinas contrarias a la religión y al orden natural, es decir, para que no ofrecieran resistencia a la revolución.

Así, según el testimonio nada sospechoso de integrismo de Yvonne Turin, la necesidad de conseguir una opinión liberal (contraria a la religión católica), para que el pueblo aceptase la democracia, fue lo que impulsó a los liberales (padres de socialistas y de todos los revolucionarios) a ocuparse de la escuela; y se ocuparon de ella para educar en el liberalismo, por lo que habían de suprimir la enseñanza religiosa e introducir la enseñanza laica; la instrucción haría el papel de la religión en la futura y nueva sociedad. Cfr. Yvonne Turin: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición,* Aguilar, Madrid, 1967, págs. 35 y sigs. En idéntico sentido María Dolores Gómez Molleda, quien señala la necesidad del cambio de mentalidad para que el liberalismo pudiera arraigar en España. Cfr. M. Gómez Molleda: *Los reformadores de la España contemporánea,* C.S.I.C., Madrid, 1966, pág. 18.

Era, en realidad, la tesis de Jules Simon (Ministro y Jefe del Gobierno), que posteriormente fue exacerbada en España por la Segunda República.

Durante ésta, no faltaron quienes, bajo la apariencia de la inocua enseñanza laica, atacaron enfermizamente a la enseñanza de la religión católica y a la Iglesia. Así, Rodolfo Llopis, quien el 3 de junio de 1936 afirmó: «Que supriman la enseñanza congregacional, porque lo peor que puede hacer la República es dejar que se sigan prostituyendo las conciencias de los niños». Citado por Mariano Pérez Galán: *La enseñanza en la Segunda República Española,* «Cuadernos para el diálogo», Madrid, 1975, pág. 318. (Libro éste donde el sectarismo alcanza cimas inimaginables, pese a lo cual resulta útil por las citas que contiene, en las que se demuestra lo contrario de lo que su autor, con toda clase de epítetos peyorativos, pretende.)

El mismo Llopis, el 20 de octubre de 1931, había dicho: «La enseñanza laica en España supone, sobre todo, por no decir únicamente, respeto a la conciencia del niño... La forma de respetar la conciencia del niño es que queden a la puerta de la escuela toda clase de dogmatismos..., la escuela tiene que ser liberadora, libertadora, y queremos tener la ilusión de que la conciencia libre, cuando libremente tenga que decidirse, ante la desigualdad social, ante la injusticia social, sabrá elegir su camino. Nosotros tenemos la ilusión de que va a elegir nuestro propio camino... Haciendo conciencias libres, hacemos socialistas». Citado por Mariano Pérez Galán: *op. cit.,* página 86. Las citas podrían prolongarse indefinidamente, pero carecería de objeto para el presente trabajo.

(2) Los argumentos aducidos son los que los mismos partidarios de

Así, la escuela y la sociedad funcionarán perfectamente cuando todos sus miembros se estimen, respeten, convivan y colaboren en las tareas sociales, con independencia de sus creencias religiosas. De otro modo, surgen divisiones, guerras de religión, inquisiciones, recelos e incomprensiones. En fin, la escuela laica vendría a formar el ideal de la humanidad; de una humanidad unida en los valores comunes de las civilizaciones. Se trata de olvidar en la educación, lo que pueda separar, y de fijarse en lo que pueda unir.

En segundo lugar, la enseñanza laica educa en libertad, es la escuela de la libertad, fomenta ésta y suprime las coacciones, no violenta la conciencia del niño, al educarle religiosamente aséptico; y ello, para que después, más adelante, pueda escoger libremente, con fundamento de causa, la religión que prefiera, o incluso ninguna, si tal es su deseo. Con ello se evitarían las represiones, las taras y los traumas de tantos y tantos que los han padecido a causa de una formación religiosa, dogmática y coactiva.

En tercer lugar, la enseñanza laica proporciona mayor objetividad, es más objetiva que la enseñanza religiosa, al poder contemplar

---

la enseñanza laica no han dejado de repetir, tanto en Francia como en España.

Sobre el laicismo en sus diversas manifestaciones en naciones distintas (laicismo francés, alemán, norteamericano, soviético, tercer mundista, español, italiano, incluso el de la ONU y la UNESCO) puede verse el resumen de Pedro Chico González: *La escuela cristiana,* Bruño, Madrid, 1977, páginas 83-140.

Sobre el laicismo en Francia, Michel Creuzet: *L'enseignement,* Club du livre civique, París, 1965, págs. 166-243; y *Enseignement-Education,* Montalza, París, 1973, págs. 11-37.

Sobre el laicismo en España durante el siglo XIX, el citado libro de Ivonne Turin; sobre el laicismo de la Segunda República, además del citado libro de Mariano Pérez Galán, las obras recientes de Mercedes Samaniego Boneu: *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista,* C.S.I.C., Madrid, 1977, y Antonio Molero Pintado: *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer bienio,* Santillana, Madrid, 1977. Sobre el laicismo de la Institución Libre de Enseñanza, sobre todo María Dolores Gómez Molleda: *Los reformadores de la España contemporánea,* C.S.I.C., Madrid, 1966; y Vicente Cacho Viu: *La Institución Libre de Enseñanza* (I. Orígenes y etapa universitaria), Rialp, Madrid, 1962.

todas las religiones y creencias sin apriorismos dogmáticos, al tiempo que aprende a valorar lo bueno de todas ellas.

En cuarto lugar, se fomenta el intercambio entre las naciones, pueblos y personas, que ya no se mirarán con recelo o con antagonismo a causa de profesar religión diferente.

En quinto lugar, se afirma que, en cualquier caso, la enseñanza estatal ha de ser laica, pues al Estado le es indiferente la religión que profesen sus súbditos, con tal de que sean buenos ciudadanos. Lo que importa es una moral cívica, laica, al margen de cualquier credo o creencia religiosa.

En sexto lugar, se arguye, también respecto a la enseñanza estatal, la injusticia de forzar a una enseñanza religiosa, católica, a quienes no la profesan, o a quienes, simplemente, no la desean.

3. La realidad de tales argumentos

A la primera de las argumentaciones señaladas, con visos de ponderación, prudencia y justicia, hay que decir que no es más que un *allegro ma non tropo* canto de sirena.

Ello porque, de una parte, la unión sólo puede darse sobre la base común, prescindiendo totalmente de las diferencias y divergencias. Con ello, la convivencia social se asentaría sobre los pilares menos firmes que pueda haber, a su vez hundidos en las arenas movedizas del relativismo, puesto que lo común es lo menos, y tanto menor cuanto más crezcan las diferencias de creencias. Porque, para poder contenerlas a todas, el valor común será cada vez más restringido.

De otra parte, ¿cuáles pueden ser esos valores comunes? ¿Dios? Es evidente que no, pues es rechazado. ¿Lo será, por ejemplo, el respeto a la vida? La eutanasia o el aborto nos dicen que no. ¿Existen, siquiera, esos valores comunes? El único valor, si es que se le puede considerar como tal, es el total respeto a las creencias de los demás, y a las manifestaciones de tales creencias, cualesquiera que puedan ser. El relativismo, que es cambiante por esencia, sería el pilar común, el valor fundamental. ¿Qué cabe realizar en la cuerda

floja del relativismo, cuando él mismo permite que la misma cuerda floja pueda desaparecer?

Por los mismos motivos aducidos en la segunda argumentación en favor de la enseñanza laica, tampoco habría que violentar la conciencia del niño, coaccionándole para que aprenda las «dichosas» matemáticas, el «inútil» latín o las diferencias de las escuelas filosóficas. Cualquier materia debería ser rechazada en la enseñanza, para que él, después, cuando sea mayor, escoja, libremente, lo que más le plazca. Con ello se evitarían las represiones, las taras y los traumas de tantos y tantos que los han padecido a causa de una formación matemática, filosófica..., dogmática y coactiva.

De hecho, llevando a la conclusión lógica el argumento, la enseñanza y la educación, toda enseñanza y toda educación, deberían desaparecer. Que los niños aprendan todo lo que requiera aprendizaje, es decir, toda actividad, la vida misma, como quieran, libremente, y que después, cuando sean mayores, escojan.

La enseñanza religiosa, la educación católica, no supone el desconocimiento de las demás creencias; por el contrario, una buena educación religiosa reafirma la fe católica, al compararla con las demás religiones; sin que ello suponga que, por ser falsas, todo en ellas sea malo.

El cuarto argumento es similar al primero, por lo que, además de lo señalado respecto a aquél, ¿acaso el orden internacional es hoy un remanso de paz y de comprensión? ¿No tiene nada que envidiar al orden de la Cristiandad? ¿Es el materialismo fruto del catolicismo? ¿Lo es el racismo? ¿El genocidio es consecuencia de la doctrina católica? Podría señalarse un largo etcétera de actos y situaciones de barbarie, fruto del abandono por parte de los hombres de la Ley de Dios.

La unión más provechosa, la verdadera unión y colaboración entre los hombres y los pueblos, no viene de convivencias pacíficas, ni de tratados internacionales que se rompen a gusto de las partes, sino de la unión en una misma fe: la fe católica. La religión católica evangelizó, al tiempo que civilizó al mundo. Hoy la barbarie más absoluta tiende sus alas sobre el mundo, a causa del abandono de

la fe de sus mayores. El argumento de los hechos se vuelve en contra de los propugnadores de la enseñanza laica.

En quinto lugar, y prescindiendo para la argumentación de que el Estado no es competente en materia de enseñanza más que de modo subsidiario (3), ¿qué es ser un buen ciudadano? ¿Cumplir las leyes? En ese caso, si las leyes son producto del Estado, hechas con independencia de un orden superior a su voluntad, lo que por principio es rechazado, hay que concluir que ser un buen ciudadano es cumplir las leyes del Estado, cualesquiera que éstas sean. Y si las leyes son fruto de la voluntad general, sin reconocer tampoco un orden superior a tal voluntad, ser buen ciudadano es cumplir tales leyes. Y si son fruto de un hombre, cualquiera que sea, ser buen ciudadano es cumplir su voluntad. En cualquier caso, ser buen ciudadano es ser esclavo. Es aceptar el totalitarismo y la tiranía, ya sea de uno, de pocos o de los más.

Y esa moral cívica, laica, si no consiste en cumplir las leyes, ¿dónde se encontrará? ¿En qué consistirá? Nos encontramos con la misma objeción formulada al primer argumento.

Y, por otra parte, un ciudadano religioso, un ciudadano católico, ¿no es un buen ciudadano? ¿No es un buen súbdito? Un ciudadano consciente del respeto que debe a las leyes, a sus semejantes, a sus gobernantes, a Dios, ¿acaso no es un buen ciudadano? ¿Qué mejor ciudadano y súbdito que el católico que vive su fe consciente y responsablemente?

Por último, con el mismo argumento, se podría decir la injusticia de impedir que sean educados religiosamente quienes lo desean. ¿Acaso son éstos de peor derecho que aquéllos? Como señalaba Vázquez de Mella (4), la enseñanza laica supone una desigualdad de derechos en favor de quienes no quieren enseñanza religiosa y en perjuicio de quienes desean que sus hijos sean educados conforme a la religión católica.

---

(3) Cfr. Estanislao Cantero: «¿A quién corresponde educar y enseñar?», *Verbo,* núm. 159-160, noviembre-diciembre 1977.

(4) Cfr. Juan Vázquez de Mella: Discurso en la Academia de Jurisprudencia, 17 de mayo de 1913, en el volumen *Vázquez de Mella y la educación nacional,* Junta del Homenaje a Mella, Alcalá de Henares, 1950, pág. 76.

4. Descristianización de la sociedad

En fin, lo que late en todas estas argumentaciones, y en otras innumerables que podrían formularse, es el relativismo más absoluto; la negación de los deberes para con Dios; la negación de una religión verdadera; la negación de la Revelación; el rechazo de una sociedad cristiana, en cuanto sociedad; el ateísmo solapado.

Su conclusión es esa precisamente: el ateísmo. Una sociedad atea, pase o no por un estadio sincretista o panteísta. En cualquier caso, igualmente rechazable (5).

Por eso, la enseñanza laica no es admisible para los católicos, cuestión sobre la que la condición de católicos no nos permite dudar, pese a que haya quienes bajo el nombre o el aspecto de católicos, incluso hombres de iglesia importantes, laicos o clérigos, o incluso obispos, digan lo contrario. Por ello, el Papa lo ha recordado y recalcado sin cesar, siempre que tal situación se ha presentado (6).

---

(5) «La neutralidad de la escuela —escribía Enrique Gil y Robles— es el ateísmo escolar, encubierto con un término inocente de suyo y a primera vista, que expresa, sin embargo, todo el error contenido en la libertad de conciencia según el naturalismo.

La neutralidad supone que la sociedad y el poder civiles no tienen obligación de ser religiosos y fieles a la religión verdadera por los motivos naturales y sobrenaturales de credibilidad..., y de aquí la indiferencia y pasividad del Estado frente a las diversas religiones positivas.

Ni siquiera por razón de hipótesis, esto es, de tolerancia forzosa y de prudencia gubernativa, puede justificarse la escuela neutra; porque, aun en el calamitoso supuesto de una sociedad dividida en varias creencias, sin una predominante y oficial, como el Estado no es docente, *per se,* cumple sus deberes estrictos dejando plena libertad de elección y funcionamiento a las escuelas confesionales». *Tratado de derecho político,* Afrodisio Aguado, 2.ª edición, Madrid, 1961, tomo I, págs. 239-240.

(6) Cfr., por ejemplo, Pío IX: *Syllabus,* proposición 48; León XIII: *Nobilissima gallorum gens,* 4; Pío XI: *Divini illius Magistri,* 64 y *Firmissimam constantiam,* 29.

5. Enseñanza laica *versus* libertad de enseñanza

Observemos que la tesis de la enseñanza laica se formula, no como tipo de enseñanza para quienes así la deseen, de modo que no alcance a quienes la reprueban y desean que la enseñanza sea religiosa, sino como enseñanza modelo, inmejorable, que, por serlo, se ha de imponer de modo obligatorio. Por ello, la enseñanza laica suprime la libertad de enseñanza en cualquiera de sus supuestos.

Así, si la tesis de la enseñanza laica se formula con carácter obligatorio, es decir, que toda la enseñanza ha de ser laica, es obvio que la libertad de enseñanza desaparece. ¿Qué harán los padres que desean que sus hijos sean educados en la religión católica? ¿Los alumnos que quieren crecer en el seno de la Iglesia? Se les suprime la libertad para aprender la religión en los centros de enseñanza. No son libres ni siquiera para crear centros de enseñanza en donde ésta no sea laica.

Si la tesis de la enseñanza laica se formula con carácter obligatorio respecto a la enseñanza estatal, resulta igualmente claro que la libertad de enseñanza desaparece. Es evidente que, si junto a la enseñanza estatal coexiste la enseñanza privada plenamente, ésta podrá ser religiosa, por lo que *parece,* en principio, que la enseñanza estatal laica, al no ser única, no atenta a la libertad de enseñanza.

Pero es que la cuestión no es tan simple. Así, si la enseñanza estatal existe para favorecer a las familias, en general a las más necesitadas económicamente, resulta que se hace a las familias católicas de peor derecho que a las no católicas. Y ello porque las familias católicas deberán mandar a sus hijos a los colegios privados, a fin de que reciban educación religiosa, católica, con lo que resultará: *a)* Que se les cierran las puertas de los colegios del Estado, mientras que éstas están plenamente abiertas a los que desean la escuela laica; *b)* Que dichas familias católicas tendrán que pagar la enseñanza de sus hijos dos veces: a través de los impuestos, la enseñanza estatal; y, aparte, la enseñanza privada; *c)* Se da la tremenda injusticia de que quienes carezcan de medios económicos suficientes, se verán discriminados, frente a los que, en la misma situación económica, no

sean católicos, y quieran la enseñanza laica, los cuales gozarán de un privilegio totalmente injusto.

Bajo la concepción cristiana de la libertad, única concepción válida para los católicos por ser la única verdadera, la enseñanza laica, cualquiera que pueda ser su forma o manifestación, es contraria a la libertad. Y ello porque Jesucristo dijo: «Conoceréis la Verdad, y la Verdad os hará libres» (*S. Juan* 8, 32). Un católico tiene que partir de esa base; y si se niega el conocimiento de la Verdad, como hace la escuela laica, ¿cómo será posible la libertad? La enseñanza laica suprime, *a priori,* todo lo relativo a Dios; y los católicos hemos de hacer nuestra vida dependiente en todo de Dios, pues para ello fuimos creados, para seguirle en la tierra y gozarle en el Cielo, porque El es «el camino, la verdad y la vida».

En realidad, la tesis de la libertad de enseñanza es tesis católica y no liberal; los liberales, durante el siglo pasado y el actual, y sus antecesores, los hombres de la Ilustración, nunca defendieron la libertad de enseñanza, sino la libertad de cátedra, la libertad de la ciencia; y eso cuando no la libertad solamente para todos los que pensaran como ellos, excluyendo a quienes pensaban de distinto modo, como era el caso de los católicos.

Así, el radical-socialista Alvaro de Albornoz, en octubre de 1931, exclamaba en las Cortes: «La enseñanza es una función ineludible e indeclinable del Estado... La libertad de enseñanza no es ni ha sido, históricamente, un principio liberal. Condorcet, el gran pedagogo de la revolución, proclama el derecho de cada cual a enseñar sus doctrinas, pero el derecho de enseñar verdades, no de enseñar dogmas; y Mirabeau, el gran político de la revolución, preconiza un sistema de instrucción pública dirigido a formar una conciencia nacional, prohibiéndoles la enseñanza a todas aquellas corporaciones representativas de intereses particulares. La bandera de la libertad de enseñanza, conviene decirlo aquí y en estos momentos, señores Diputados, no es sino una bandera clerical... La escuela laica, viejos liberales españoles, que no es la escuela impía, que no es la escuela atea, que no es la escuela sin Dios, que es la escuela que piden los grandes pedagogos, los Gerba, los Pestalozzi, los Froebel, que no es sino la escuela libre y redimida del influjo teocrático conducente

a conquistar el alma del niño en los primeros años, a influir antes que nada y sobre todo en el alma del niño, depositando en él los gérmenes más fecundos para el desenvolvimiento futuro de la vida nacional» (7).

Como se ve en esta cita, no hay libertad para quien no piense como ellos; la escuela laica no permite otra que no lo sea; no es enemiga de Dios, ni impía, ni atea, pero impide la formación en el respeto a Dios, en la piedad y en la fe. En nombre de la libertad, se combaten los dogmas, pero —¡paradoja!—, dogmáticamente, se impone la enseñanza laica. Con razón la copla popular exclamaba, respecto a los liberales del XIX:

«El pensamiento libre proclamo en alta voz, y muera el que no piense igual que pienso yo.»

Lo que se puede aplicar también a quienes hacen gala de liberales en nuestro siglo e intentan imponer la enseñanza laica.

6. Tolerancia con los no católicos

Hasta ahora, resulta claro que se ha hecho referencia a las obligaciones de una sociedad cristiana respecto a la enseñanza. Pero, ¿qué ocurre con los no católicos? ¿Han de recibir éstos obligatoriamente una educación religiosa, una enseñanza católica?

Recordemos que la tolerancia del error (tolerar significa soportar, y la verdad no se soporta; sólo se soporta el error o el mal), y error es tanto la enseñanza laica como las religiones no católicas, no es un bien en sí mismo considerado, sino un mal menor, y, como tal, tiene que ser contemplado. Por eso se habla de tolerar. Por lo que nunca se podrá perjudicar a los católicos en lo que respecta a la religión, en beneficio de cualquier otra religión.

Por ello, cabe, desde luego, que no se obligue a asistir a las manifestaciones religiosas a los no católicos; que no se les eduque en la religión católica, que no quiere decir que no se les enseñe, puesto

(7) Citado por Mariano Pérez Galán: *op. cit.*, págs. 75-76.

que educación y enseñanza no son términos idénticos (8); incluso que, según las circunstancias de tiempo y lugar, se permitan colegios donde no se dé educación católica, para los que no sean católicos.

Con ello, no se violenta la conciencia de los no católicos, pues no se les educará en la religión católica, sin necesidad de acudir a la formación de una sociedad donde imperen el relativismo y el ateísmo, como ocurre con la «solución» de la enseñanza laica.

7. Un nuevo ideal de la humanidad

En realidad, la enseñanza laica pretende ser, a través de la cultura, el nuevo ideal de la humanidad. De una humanidad sin Dios, al que rechaza *a priori*. La cultura sería ese nuevo ideal.

Marie Claire Gousseau (9), con citas de los apóstoles de la nueva cultura, señala precisamente ese carácter destructivo que hoy se quiere dar a la cultura; a una cultura nueva, cultura efímera y falsa, aun cuando se la revista de una maravillosa apariencia (contrapuesta a la verdadera cultura, a la que se quiere sustituir hasta su desaparición), como pese a su magnífica apariencia era falso y efímero el ruiseñor mecánico del cuento de Andersen, que desplazó, por la ceguera de los hombres (como hoy ocurre con la cultura), al verdadero ruiseñor.

Así, el ideal de la humanidad consistiría en una enseñanza laica,

---

(8) Es decir, como señalaba Vázquez de Mella, la enseñanza religiosa, de la religión católica, debe ser obligatoria en todas las escuelas españolas; entendiéndolo como disciplina que se imparte, y no como obligación de aceptar tales creencias. Y ello, porque, señalaba Mella, para amar a nuestra Patria, a España, hay que conocerla, y no se conoce si se desconoce la religión católica, que está tan íntimamente ligada a nuestra historia, al ser de España, que sin ella no puede entenderse nuestra historia, lo que no ocurre con cualquier otra religión. Cfr. el resumen que acerca de esta cuestión hace Manuel Rodríguez Carrajo: *El pensamiento sociopolítico de Mella,* edición de la revista *Estudios,* Madrid, 1974, págs. 97-99.

Sobre la religión católica, esencia de España, cfr. el maravilloso «Epílogo» de don Marcelino Menéndez y Pelayo a su magnífica *Historia de los heterodoxos españoles.*

(9) Marie Claire Gousseau: *La culture et le rossignol,* «Nouvelles Editions Latines», París, 1970, págs. 37 y sigs.

que con una moral laica, proporcionaría la cultura; no se limitaría, ya, a prescindir de Dios en el plano social, en el de la enseñanza y la educación, dejando la religión relegada al terreno individual de la conciencia del hombre, sino que, más aún, vendría a sustituir a Dios y a la religión.

Como advierte Marie Claire Gousseau (10), «quizá sin considerarse como una nueva religión, la «cultura», sin embargo, tiende a desempeñar ese papel respecto a los hombres carentes de religión... Ese hombre sin religión, el mismo André Malraux lo reconoce, es un hombre solo, que busca escapar a su soledad. La cultura va a ofrecerle un *cadre-force,* análogo al que forma la Comunión de los Santos para el creyente, lo que le permitirá, de ese modo, suscitar nuevos lazos humanos».

Nuevo ideal de la humanidad, por supuesto también de una nueva humanidad, donde la religión, en especial la religión católica, no tiene cabida, pues se la considera vestigio cultural de épocas pretéritas, por ignorantes y superticiosas, que el progreso moderno no puede ya tener en cuenta; ideal de una nueva humanidad que hoy se quiere volver a hacer resurgir con análogos argumentos a los que se emplearon en el pasado siglo (11).

Ideal de la humanidad que no puede lograr más que hundir a la humanidad en el abismo de su propia destrucción, al privarle de la religión, de la religación con Dios, que es lo único que verdaderamente puede conseguir una humanidad nueva, en la que la naturaleza humana es elevada por el don sobrenatural de la gracia divina, de modo que cada hombre pueda llegar a alcanzar a Dios, en virtud de los méritos de Nuestro Señor Jesucristo. Unica verdad que realmente tiene importancia, y que ese nuevo ideal de la humanidad deshecha por completo, al sustituir a la religión por la cultura; cultura que, por eso mismo, resulta falsa y efímera pese a los brillos de oropel con que se la revista.

---

(10) Marie Claire Gousseau: *op. cit.,* págs. 38-39.

(11) Sobre esta cuestión iniciada en España por Sanz del Río, continuada por los demás krausistas y sus seguidores, en especial Giner y la Institución Libre de Enseñanza, véase la obra citada de María Dolores Gómez Molleda.

Capítulo VII

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y LA DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA

SUMARIO: I. La igualdad de oportunidades.—II. La democratización de la enseñanza: 1) Democratización como acceso masivo a las aulas; 2) Democratización como acceso a las aulas, proporcional a los distintos niveles sociales; 3) Democratización como participación, cogestión y dirección de los centros por los alumnos.

Una de las características más acusadas y más temibles de la sociedad actual es el proceso de masificación (1) en que el hombre vive. En relación con la enseñanza, observamos, no sólo su masificación, sino el hecho de convertirse en un proceso masificador. Ello obedece, entre otras razones, a una serie de *slogans* que, irreflexivamente, se convierten en las verdades más dogmáticas, contra las que, con frecuencia, sólo comenzar a argumentar supone la negativa a escuchar. Es la fe irracional de todo punto en el movimiento de la historia.

Entre los motivos que conducen a ese proceso masificador, verificados a través de la enseñanza, cabe señalar: el *dogma* de la democratización de la enseñanza, el de la igualdad de oportunidades y, por supuesto, el monopolio estatal de la enseñanza.

---

(1) Resulta esencial, sobre este tema, la obra de Juan Vallet de Goytisolo: *Sociedad de masas y Derecho* (Taurus, Madrid, 1969), en especial la primera parte, «Análisis de la sociedad de masas», donde se estudia el proceso de masificación del mundo moderno, las causas profundas de la masificación y sus consecuencias individuales, sociales y políticas (cfr. págs. 15-233).

I. La igualdad de oportunidades

La igualdad de oportunidades parece ser una de las bases sobre las que imperativamente, nos dicen, tiene que fundarse la enseñanza y la educación El igualitarismo, fruto de la Revolución Francesa, llega también a la enseñanza. Y bien sea por confundir la instrucción con la educación, bien porque la educación en su genuina significación es francamente antiigualitaria, es el caso que la educación queda reducida a la instrucción y el igualitarismo, elevado a norma por la que debe regirse la enseñanza.

Teóricamente, con la igualdad de oportunidades se pretende que todos los hombres tengan las mismas oportunidades para instruirse, colocándose a la instrucción como único modo de sobresalir, y único modo digno de hacerlo, y alcanzar, así, los puestos más altos, estando abierta, a todos, esa posibilidad.

Por consiguiente, a esta igualdad de oportunidades se opone todo aquello que no sea la estricta capacidad del alumno para alcanzar los diversos grados de instrucción; es decir, todo aquello que constituye la organización social natural: ambiente familiar, local, medios económicos... Por ello, se determina que las diferencias económicas no serán motivo de desigualdad de enseñanza para nadie, porque se considera que no es justo que aquellas desigualdades den lugar a desigualdades de enseñanza.

En realidad, la pretendida igualdad de oportunidades sólo se tendría cuando desde el nacimiento, pasara el niño a los «jardines de infancia» y los padres fueran debidamente mentalizados; pero, aun en este caso al menos, la herencia biológica provocaría sus diferencias fundamentales.

Ahora bien, esta igualdad de oportunidades es realmente formadora de las desigualdades más terribles y más feroces, porque fijándose sólo en un aspecto del hombre, y no en el más importante, hace caso omiso de todas las demás facetas que le caracterizan y lo eleva al rango que sólo tiene la totalidad; con ello, se rompe el orden de la naturaleza, y al valorarse exclusivamente un aspecto parcial, se

sustituyen las desigualdades naturales, que no eran nocivas, por otras desigualdades, insoportables por artificiales.

En efecto, la instrucción, la enseñanza, son un aspecto de la educación, y no el más importante; teniendo esto en cuenta, así como el orden natural del que el hombre forma parte, la verdadera y única igualdad de oportunidades, que permite un mayor beneficio, incluso en el campo de la instrucción, consiste en atender a las múltiples diferencias de los hombres, en todos sus aspectos, de modo que se permita que quienes son diferentes puedan alcanzar sus fines, de acuerdo con tales diferencias, de las que no se puede hacer tabla rasa sin aniquilar al hombre y a la sociedad. Es decir, teniendo en cuenta los hombres concretos y no una concepción abstracta del hombre formada en la mente, alejada de la realidad y a la cual se quiere adaptar a todos los hombres concretos.

La igualdad de oportunidades se defiende atendiendo a consideraciones, dichas, de justicia; pero es condición de ésta que no se puede tratar de igual modo a quienes son diferentes.

En realidad, al apelar a la justicia para defender la igualdad de oportunidades, previamente se ha identificado la justicia con la igualdad más absoluta, con el igualitarismo. Se ignora la justicia distributiva y, sobre todo, la justicia legal o general, quedando tan sólo la justicia conmutativa que, por otra parte, se aplica a un campo que no le es propio. En consecuencia, el bien común desaparece, reduciéndose el orden social a una abstracta y mecánica igualdad que, por ende, lo es sólo teórica.

La igualdad de oportunidades que comienza a introducirse, reduciendo todo el problema a la "injusticia" de diferentes tipos de enseñanza, debido a las desigualdades económicas, acaba imponiendo la erradicación de todo tipo de desigualdades sociales y ambientales naturales; y de toda la complejidad y riqueza de la persona, toma como base tan sólo la capacidad intelectual individual.

Con ello, las injusticias reales que existen en la sociedad, pues ésta no es perfecta, ni podrá serlo nunca, se acrecientan y exacerban y se crean un sinnúmero de injusticias artificiales mucho peores que aquéllas.

El principio mismo, basado en la capacidad intelectual, es, por otra parte, falso en sí mismo: ¿Tiene las mismas oportunidades el dotado intelectualmente para los estudios y el que no lo está, cuando se les pone ante la misma enseñanza? Es evidente que no; salvo en el hecho de matricularse, después, uno será un fracasado y el otro no.

¿Tiene las mismas oportunidades el que puede estudiar en su propio ambiente y aquel que debe abandonar familia y localidad donde tiene amigos y lazos? Tampoco; el primero se encuentra apoyado por el ambiente que le rodea, que le ayuda y le anima, mientras que el segundo tiene que superar el *handicap* de la soledad y, a veces, de un ambiente hostil, o al que, simplemente, no logra adaptarse.

En cambio, la igualdad de oportunidades existe realmente cuando uno vive y se forma en su propio ambiente. Lo mismo triunfará, aunque en campos distintos, el licenciado que el campesino que lo vivió en su casa, y con amor y gusto se entrega a ello, o el mecánico que lo vivió en el taller, desde niño, con su padre, o con los amigos en el pueblecito. Ninguno de éstos será fracasado, y cada uno de ellos podrá desarrollar su propia personalidad.

Porque la educación no busca la formación de un hombre *standard*, sino la auténtica formación de cada hombre y el desarrollo de su personalidad, que difiere de uno a otro. Y eso se logra con una enseñanza universal, pero diversificada (2).

Como escribe Marie Madeleine Martin (3): "¿Quién señalará jamás los desequilibrios causados por estas bruscas transferencias del medio, sostenidas tan sólo por la cultura de la inteligencia, sin la educación entera de la personalidad? ¿Quién señalará los sacrificios de los seres trasplantados, privados del apoyo de su grupo original, no pudiendo llegar rápidamente a un medio superior, sacados de su esfera, tentados por todos los desequilibrios, con frecuencia extraviados? "... Es que la inteligencia, de todas las formas sociales, es la menos apropiada para formar una nueva aristocracia, porque es esen-

(2) Cfr. Estanislao Cantero: «Universalidad y pluralidad en la enseñanza», *Verbo*, núm. 161-162, enero-febrero 1978.

(3) Marie Madeleine Martin: *Les doctrines sociales en France et l'évolution de la société française du XVIII siècle a nos jours*, Editions Du Conquistador, Paris, 1963, págs. 269 y sigs.

cialmente un privilegio personal ... En la realidad, los ascensos son más complejos". "... ¡La naturaleza! He ahí lo que contradice el dogma de la igualdad. La igualdad quería, a cualquier precio, generalizar el hecho de los dones excepcionales, afirmar que pertenecen a todos. Ahora bien, es bastante fácil (y ahí está la trampa) para cualquier niño, normalmente dotado, llegar sin demasiado trabajo a los primeros escalones de los éxitos escolares, e incluso a escalones situados bastante lejos del primero. Lo difícil, lo que no alcanzan más que los seres de élite (tan raros), es el poder franquear todos los obstáculos situados delante del éxito, hecho fuera de su medio..., de probar hasta el fin que, realmente, se había nacido para alcanzar esa cima".

Igualdad de oportunidades que, paradójicamente, produce más perjuicios y más desigualdades para los menos dotados o para los que no tienen la suerte de tener el centro de enseñanza en su localidad.

La herencia cultural, religiosa y moral que el niño recibe de la convivencia familiar es suprimida, sobre todo, con mayor fuerza en aquellos que, al acceder a la enseñanza, el cambio es mayor, en todos aquellos que deben abandonar el ambiente familiar para estudiar.

Igualdad de oportunidades que al cifrarlo todo en la inteligencia individual, con exclusión de toda otra ayuda, perjudica más a quienes tienen un bagaje cultural menos amplio, adquirido en el seno de su familia y localidad, al ser más fácil arrasarlo que en aquel que lo posee mayor.

Por otra parte, al cifrarlo todo en la inteligencia, se olvida que es el conjunto de condiciones sociales en las que se ha vivido y se ha educado, las que hacen comprender al hombre una serie de problemas que la inteligencia sola, desconectada de aquéllos, no puede resolver por grande que sea.

Se olvida también que no es sólo la inteligencia la que determina la capacidad de estudio, sino la voluntad; y que con indepedencia de ésta, por muy inteligente que se sea, nadie puede decir por medio del nivel intelectual —y la naturaleza tampoco— quién está o no capacitado para dedicarse al estudio.

Igualdad de oportunidades que ciega a muchos hombres con

sueños que jamás serán realidad y les producen espejismos que les lleva a abandonar su medio ambiental, con la consecuencia de la destrucción de las élites del pluriforme cuerpo social, así como, cada vez con mayor y gran frecuencia, el fracaso del mismo alumno, que cuando más, convertido en funcionario, obedece y ejecuta órdenes, pero sin ninguna responsabilidad ni idea propia.

Como observa Creuzet (4), "las nuevas generaciones de labradores empiezan a inquietarse al ver que «los primeros de la clase» de las aldeas, son lanzados hacia la enseñanza y el funcionariado, y los alumnos de la escuela de agricultura abandonan la explotación familiar por una carrera agrónoma «de los otros» o por el despacho de una cámara de agricultura". Y ello, "pese a las necesidades que se hace sentir de élites campesinas"; y que "la misma reacción se observa en ciertos sindicatos obreros en las empresas, entre los camaradas del oficio". "¿Será que los sectores de producción, tierra e industria, deben quedar privados de los mejores elementos de la nación en beneficio del sector llamado «de servicios»?".

Julio Palacios (5), refiriéndose a la facilidad para obtener becas y a la proliferación de los cursos selectivos puestos para limitar el acceso a la Universidad, dejaba puesto de relieve la desigualdad que suponían tales estudios para quienes estaban peor dotados:

"Como en toda democracia, se debe evitar que el acceso a la enseñanza superior sea privilegio de las clases acomodadas, se da el contrasentido de que el Estado, a costa del contribuyente, invierte miles de millones en becas para que ingresen cuantos más mejor, y, por otra parte, gasta quizá mucho más para impedir que lo consigan. Lo logrado con este método ha sido fomentar el mal que se trata de remediar, pues con él se ha organizado una serie de olimpiada antideportiva, a la que, a fuerza de propaganda, acuden jóvenes de todas las clases sociales y que mantienen en vilo a las familias, porque lo más probable es que el muchacho o la muchacha resulten reiteradamente descalificados".

---

(4) Michel Creuzet: *L'enseignement*, Club du livre civique, Paris, 1965, págs. 149-150.

(5) Citado por Vallet de Goytisolo: *op. cit.*, pág. 642.

El mismo fenómeno fue observado en Francia por Pierre Gaxotte (6), quien señala: "Francia tiene demasiados estudiantes. Por pura demagogia se ha impelido hacia la segunda enseñanza gratuita a gran número de niños poco dotados para esta clase de estudios, pero aptos para todos los oficios, en los que faltan precisamente aprendices, obreros calificados, e incluso cuadros a nivel superior.

"De resultas de esto se ha producido en las Facultades de enseñanza superior una afluencia de estudiantes que estudian poco, pero que se estiman perjudicados si al cabo de tres o cuatro años de presencia no se les proporciona un empleo bien retribuido".

Igualdad de oportunidades que perjudica más a los menos dotados. Si perder el tiempo cierto número de años estudiando un bachillerato o una carrera que uno no terminará o que no podrá luego ejercer, sea por falta de capacidad o de empleo, perjudica a todos, es claro que quien resulta más perjudicado es quien menos medios económicos posee. Este está en peores condiciones que aquel que, en las mismas condiciones de enseñanza, puede disponer de un dinero para establecer un negocio, para vivir de rentas o para suplir la falta de conocimientos, luego de obtenido el título, o para perfeccionarlos.

Si en lugar de haberse dedicado durante años al estudio de una carrera o un bachillerato que después sólo le dará unas hipotéticas satisfacciones morales (pues tendrá conciencia de fracasado), al tener que trabajar en funciones inferiores a las que se aspira cuando se ha obtenido un título, se hubiese dedicado a una profesión u oficio o a otra enseñanza media o inferior, tan dignas como la enseñanza más superior, se obtendrían muchas más satisfacciones y provecho.

Con ello, al mismo tiempo se lograría la formación de las élites que tan necesarias son en todos los ambientes; élites naturales, y no fruto del funcionariado o de la ordenanza estatal.

Y es que la "igualdad de oportunidades", por olvidar que la educación y la enseñanza han de serlo de hombres concretos, parte de la errónea base de considerar que a todos se les puede dar la misma educación y la misma enseñanza, y de que ese es el ideal, olvidando,

(6) Citado por Vallet de Goytisolo: *op. cit.*, pág. 641.

de ese modo, como advierte Emile Planchard (7), que "si la educación es posible, tiene, sin embargo, límites. Estos le son impuestos por condiciones inherentes al mismo sujeto considerado como hombre y como individuo y por circunstancias temporales y espaciales. La educación no puede desarrollar más que aquello que la naturaleza ha otorgado primeramente al niño. Es imposible hacerle adquirir capacidades absolutamente nuevas".

Por otra parte, el rechazo y la crítica efectuada a la igualdad de oportunidades, no significa que se propugne una sociedad y una enseñanza, conforme a las cuales cada persona deba permanecer en la clase, estamento, nivel, ambiente o lugar en el que nace; por el contrario, supone una sociedad y una enseñanza en la que todos se eduquen y aprendan, pero no las mismas cosas; una sociedad y una enseñanza en las que al haber recibido todos educación y enseñanza (aunque no uniforme, sino diversificada), hace posible que surjan verdaderas élites en todos los campos y en todos los ambientes, en todas las materias y en todos los lugares; una sociedad y una enseñanza acordes con la naturaleza, en la que cada hombre sea responsable, y tenga autoridad, en aquellas cuestiones y en aquellas materias en las cuales él es verdaderamente consciente y libre, porque es competente; una sociedad y una enseñanza que hagan posible, por supuesto, el ascenso y el cambio (también el descenso) hacia puestos y conocimientos diversos; lo que se consigue con una enseñanza general, pero diversificada.

II. La democratización de la enseñanza

Al hablar de democratización de la enseñanza, observamos que dicha expresión se utiliza principalmente en tres sentidos: democratización, como acceso masivo a las aulas; democratización, como acceso a las aulas proporcional a los distintos niveles sociales; democratización como participación, cogestión y dirección de los centros por los alumnos.

(7) Emile Planchard: *La pedagogía contemporánea,* Rialp, 6.ª ed., Madrid, 1975, pág. 33.

1) Democratización como acceso masivo a las aulas

La democratización de la enseñanza como acceso masivo a las aulas es consecuencia del igualitarismo y del "principio" a que acabamos de referirnos de la igualdad de oportunidades.

Ignora y rechaza la pluralidad y diversidad de la enseñanza y admite tan sólo su universalidad; es decir, toma tan sólo una parte del problema y pretende hacer de ella el todo; visión parcial, que, sin embargo, se pretende que sea completa.

La democratización, entendida como acceso masivo a las aulas, en íntima conexión con la igualdad de oportunidades, produce la masificación, y, en consecuencia, la degradación de la enseñanza, la confusión entre información y saber, el desarraigo y la inadaptación y fomenta la burocracia.

Notemos, antes de continuar, que, al rechazar la democratización, no se rechaza la universalidad de la enseñanza, sino la uniformidad de la misma, que, inevitablemente, produce la masificación; más aún, se convierte en elemento masificador.

La masificación no es sólo cuantitativa, sino, sobre todo, y especialmente, cualitativa, que es mucho más grave.

Masificación cualitativa que se produce ya en la enseñanza media (bachillerato) y de ahí pasa a la enseñanza universitaria.

Como la capacidad para el estudio disminuye necesariamente al aumentar las dificultades del mismo, en consecuencia, no queda más remedio que descender el nivel de conocimientos en cada etapa de enseñanza, para que sea asequible a los más. Esto produce una espiral inflacionaria de la enseñanza, que concluirá con la desaparición de la cultura al descender más y más el nivel de los conocimientos y la profundidad de los mismos.

Al incrementarse de modo astronómico el número de los alumnos, es necesario incrementar el número de los profesores, con lo que, debido a la formación decreciente de los nuevos titulados, por efecto del descenso anterior de nivel de enseñanza para ponerla al

alcance de más, menos dotados, la formación de los nuevos alumnos dependientes de aquéllos, disminuirá, y así sucesivamente (8).

Como consecuencia de esa masificación y esa creciente degradación de la enseñanza, se llega a sustituir el saber por la información; la enseñanza informa de cuestiones generales, pero no profundiza en el saber, lo que se observa con más relieve en la enseñanza universitaria.

De ese acceso masivo, incontrolado, surge el desarraigo, la inadaptación; la ausencia de sentido de responsabilidad y de iniciativa, y la burocratización.

La democratización de la enseñanza se convierte en un vehículo de masificación, contraria a la esencia misma de la enseñanza, que es formar hombres libres y responsables.

Como observa Creuzet (9), "la escolaridad igualitaria y sistemática es un argumento demagógico para las masas. Los mismos gobiernos no vacilan en emplearlo", con lo que "la planificación estatal conduce a la esclavitud de las masas semicultivadas: bastante instruidas para ser sumisas a las propagandas, y no lo suficientemente para producir hombres libres, jefes, con espíritus abiertos a la verdad" (10).

«La escolarización masiva —continúa Creuzet (11)—, produce mu-

---

(8) Es este un fenómeno general. Así, por ejemplo, Mario Laserna lo señalaba en Colombia: «La enorme demanda que se ha manifestado en los últimos años sólo ha podido ser satisfecha recurriendo en masa a los profesores de la enseñanza secundaria, de este modo, se ha secundarizado la Universidad y se ha primarizado la enseñanza media», en «Planteamiento y reforma de la enseñanza universitaria», en la revista *Universitas* (Buenos Aires), núm. 4, marzo de 1968, pág. 12.

En Chile lo advierte Juan Antonio Widow: «Un problema fundamental: el de las universidades», en la revista *Tizona,* núm. 46, septiembre-octubre 1973, pág. 8.

Análoga observación hace en Portugal Guilherme Braga Da Cruz: *Reforma do ensino superior. Dois anteprojectos de parecer para a Junta Nacional de Educaçao,* Cidadela, Coimbra, 1973.

(9) Michel Creuzet: *L'enseignement,* pág. 151.

(10) Michel Creuzet: *op. cit.,* pág. 158.

(11) Michel Creuzet: *op. cit.,* pág. 152.

chachos *caporalisés,* grandes bebés de veinte años, habituados a no hacer un gesto, ni escribir una página, ni abrir un libro, sin la orden o las indicaciones de un maestro de escuela».

"Rara vez son capaces de organizar un trabajo personalmente. Carecen del sentido de la responsabilidad profesional. En una empresa, cuando se mete la pata, se recibe una bronca, y cuando se produce con frecuencia, el patrono os despide. En la escuela se sale del paso con una mala nota, o con una calificación trimestral deficiente".

"Y no hablemos del sentido de la acción. En clase, todo está mandado, machacado, predigerido. Ningún riesgo, ninguna determinación para realizar actos libres, ninguna capacidad para «desembrollarse» en una dificultad, o para hacer lo que sea, por propia iniciativa".

Fenómeno idéntico, si bien con puntos de vista distintos, señala Gerard Wiel (12), cuando escribe que "enseñantes escolares burocratizados forman ciudadanos burocratizados que proyectan la responsabilidad en tan lejano Estado-Providencia, y que esperan siempre que la iniciativa provenga de arriba".

Recogiendo los argumentos de Claude Harmel y Rafael Gambra (13), Vallet de Goytisolo (14) señala las siguientes consecuencias de la democratización de la enseñanza media, entendida como acceso masivo a las aulas, algunas de las cuales ya se han señalado:

1.° "Se olvida el valor del ambiente y las costumbres o hábitos adquiridos en la familia, de la herencia, la educación, del medio de vida, de las tradiciones o creencias en que el joven se haya forjado en el hogar, como causas de la decisión vocacional.

(12) Gérard Wiel: «Educación permanente y educación escolar», en el volumen *La pedagogía en el siglo XX,* Narcea, Madrid, 1977, pág. 312. Para este autor, la solución se encuentra, necesariamente, en la desescolarización *(op. cit.,* pág. 313); sin embargo, no está en la desescolarización la solución al problema, como se propugna hoy entre algunos autores, especialmente Illich, sino en la universalidad de la enseñanza, pero con diversidad de la misma (cfr. Estanislao Cantero: «Universalidad y...», en *Verbo,* núm. 161-162).

(13) Cfr. Rafael Gambra: «La democratización de la enseñanza media», *Verbo,* núm. 26-27, junio-julio 1965.

(14) Juan Vallet de Goytisolo: *Sociedad de masas y Derecho,* pág. 643.

2.º "Que la enseñanza no puede dotar al hombre de cualidades y aptitudes para muchas funciones económicas y sociales, que pueden adquirirse en la familia y en el medio social o laboral, pero no en los institutos ni en la Universidad, pues ésta está hecha tan sólo para formar *clercs*.

3.º "Que rebaja el nivel de los profesores, al tener que aumentar su número, y también las «colas» en las clases, con lo que inevitablemente se traduce en un descenso del nivel de estudios.

4.º "Que tiende a hacer de todo profesional un servidor del Estado, ya que es formado, seleccionado, vigilado y subvencionado por éste.

5.º "Que al imponer a todos unos estudios genéricos hasta cierta edad, restará los mejores años para la preparación de muchas artes, oficios, profesiones técnicas... ¡Hay tantas técnicas y artes que sólo se pueden aprender bien y con gusto si se aficiona uno a ellas desde niño y las practica a temprana edad, coordinándolas con una formación cultural adecuada!

6.º "Que la igualdad de oportunidades ha de crear necesariamente una sociedad de resentidos y fracasados, como lo serían todos aquellos, cada vez más, que no alcanzaron la meta y restaren con unos estudios que, incompletos, para nada podrían servirles, especialmente entre esos estudiantes que, desviados del ambiente familiar, son realmente desarraigados sociales".

Por su parte, el profesor Francisco Puy (15), señala como efecto de la democratización, consecuencias institucionales, económicas, sociológicas y administrativas.

A su juicio, "desde el punto de vista institucional, el gran cáncer que ha generalizado el principio democratizador es el menosprecio del principio de jerarquía, que es consustancial al fenómeno educativo"... "Además, el mito democrático lleva siempre tras sí un par de rémoras, que son los mitos de la participación y del diálogo... en cuanto funciona el primero, ya no es el profesor el que dice al alumno lo que tiene que aprender, sino que es éste quien le dice

---

(15) Francisco Puy Muñoz: «La educación ante el derecho natural», *Verbo*, núm. 109-110, noviembre-diciembre 1972, págs. 926 y sigs.

lo que tiene que enseñar. Y en cuanto funciona el segundo, ya no podrá nunca el profesor imponer su disciplina al alumno, sino que será éste el que, mediante la «contestación» sistemática, le impondrá a aquél la suya".

Y al establecerse la igualdad, falla la autoridad, y, en consecuencia, en lugar de la autoridad del profesor, aparece el poder del Estado para dirimir el enfrentamiento entre profesor y alumnos (16).

En el plano económico, "al acusar de injusta la diversa calidad de la educación" sólo podría acabarse con ella con una "institución pedagógica única..., del Estado". Pero resulta que la enseñanza del Estado es más cara, y, para limitar gastos, se concentran los servicios, desligando la educación de los centros afectivos territoriales y familiares.

El Estado acaba por concluir que la enseñanza de peor calidad es más barata, con lo que "como en todas las cosas en que se aplican medidas socialistas, la igualdad de oportunidades educativas sólo se consigue en el supuesto de que todos sean iguales en recibir un producto muy escaso y de muy baja calidad" (17).

En el aspecto sociológico, su consecuencia es la masificación, fundamentalmente cualitativa, produce una fabulosa inflación de discentes, aumentándose sin control el número de docentes, con lo que "el profesor se convertirá, cada vez más, de un sabio en un sofista, que sólo podrá hablar de «temas de actualidad», de «asuntos superficiales», de opiniones y no de verdades científicas" (18).

En el aspecto administrativo, se elimina la libertad de enseñanza, aniquilada la iniciativa privada, que sólo podrá lograr su financiación del Estado, que la concederá sólo a quienes sigan sus directrices; la enseñanza privada desaparece bajo el control estatal (19).

Masificación que produce sus efectos en la cultura misma. Así,

---

(16) Cfr. Francisco Puy Muñoz: *op. cit.*, pág. 927.

(17) Francisco Puy Muñoz: *op. cit.*, págs. 928-929.

(18) Francisco Puy Muñoz: *op. cit.*, págs. 929-930.

(19) Cfr. Francisco Puy Muñoz: *op. cit.*, págs. 931-932.

Efectos similares como consecuencia de la masificación, señaló en Portugal el profesor Braga da Cruz respecto a la enseñanza portuguesa, indicando que el mayor enemigo para la enseñanza es la masificación y que la estruc-

como señala Vallet de Goytisolo (20), produce "la pérdida de la libertad de opinión, la vulgarización y los fenómenos compensatorios de un ambiente de racionalización total".

Con la pérdida de la libertad de opinión, el juicio propio y las concepciones personales, quedan suplantados por la opinión pública creada por la prensa, la radio y la televisión; de lo que llega a afectar, incluso, a los sabios, puesto que la opinión colectiva constituye el único juicio del sabio (21). La libertad de opinión se sustituye por los «lugares comunes» y la «variabilidad de los mismos» (22).

Y con el manejo de ellos, la vulgarización: "la masa se erige en juez de lo que no conoce, guiada por un sofista que ignora serlo, pero que maneja, para ello, sus mismos lugares comunes" (23). Y nos recuerda la advertencia de Ortega (24) de que "lo característico del momento es que el alma vulgar, sabiéndose vulgar, tiene el denuedo de afirmar el derecho de la vulgaridad y lo impone donde quiere".

Y es que, como señala Juan Antonio Widow (25), "no se comprende o no se quiere comprender, que la Universidad, por su finalidad y su función, es esencialmente selectiva, y que, por lo mismo, está obligada a plantear exigencias rigurosas a los que allí entran".

Por consiguiente, no cabe, pues son incompatibles, una democratización que conduce a la masificación, con el concepto mismo de Universidad. Pero es que ni siquiera es compatible con ningún tipo de enseñanza, pues masificación y cultura son términos contradictorios (26).

---

tura de la enseñanza media y universitaria, se concibe, cada vez más, como cultura de masas. Guilherme Braga Da Cruz: *op. cit.*, cfr. recensión en *Verbo,* núm. 117-118, agosto-octubre 1973, págs. 845 y sigs.

(20) Juan Vallet de Goytisolo: *op. cit.*, págs. 205 y sigs.

(21) Cfr. Juan Vallet de Goytisolo: *op. cit.*, págs. 205-206.

(22) Cfr. Juan Vallet de Goytisolo: *op. cit.*, págs. 206-207.

(23) Juan Vallet de Goytisolo: *op. cit.*, pág. 210.

(24) José Ortega y Gasset: *La rebelión de las masas,* Espasa-Calpe, Col. Austral, 19 ed., Madrid, 1972, pág. 42.

(25) Juan Antonio Widow: «Un problema fundamental: el de las universidades», *Tizona,* núm. 46, septiembre-octubre 1973, pág. 11.

(26) Cfr. Estanislao Cantero: «Universalidad y pluralidad en la enseñanza», *Verbo,* núm. 161-162, enero-febrero 1978.

2) Democratización como acceso a las aulas, proporcional a los distintos niveles sociales

La democratización de la enseñanza se utiliza, también, en ese sentido. Apelando a la "injusticia", propia de una sociedad "clasista" y "burguesa", en que a la enseñanza accedan en mayor número —en especial en la universitaria— los hijos de las "clases pudientes", se pretende que cada categoría socio-profesional tenga en la Universidad la misma proporción que en la nación.

Como señala Georges Gurdorf (27), "ese sentido igualitario ha llegado a reclamar que el reclutamiento para la Universidad debería reflejar exactamente la estructura de la población y el porcentaje de diversas categorías sociales. El libre acceso a la Universidad en un sistema democrático significaría, al parecer, según ellos, una especie de *numerus clausus* corporativo. Se reclutarían cada año tantos hijos de peones albañiles y tantos de contramaestres u obreros especializados. Las clases medias o superiores serían, así, reducidas a la porción congrua, conforme a su inferioridad numérica en el conjunto de la nación".

Reclutamiento para la Universidad que incurre en los mismos inconvenientes señalados con anterioridad: desarraigo, inadaptación..., cifrarlo todo en el individuo totalmente desasistido de cualquier otra ayuda, salvo su propia inteligencia y, sobre todo, la eliminación de la familia.

Como nos recuerda Creuzet (28), "La ascensión social de los

(27) Citado por Vallet de Goytisolo: *op. cit.*, pág. 640.

Tal parece ser, en nuestra patria, el sentido de la democratización para José Botella Llusiá, que señala que «... el abrir las puertas indiscriminadamente y dejar que se matricule todo el que quiera, esté o no en condiciones de hacerlo, es todo lo contrario que la democratización de la Universidad. Una Universidad puede llamarse democrática cuando, con quince mil alumnos como máximo..., tiene un 60 por 100, o más, de hijos de trabajadores...» (José Botella Llusiá: «Universidad de masas y universidad democrática», en *ABC*, 10-X-1972).

(28) Michel Creuzet: *Enseignement-Education*, Montalza, París, 1973, pág. 168.

individuos se efectúa a través de los ambientes a los cuales se pertenece: familia, profesión, cuerpos intermedios locales".

En realidad, la democratización de la enseñanza, pese a su afirmación en contrario, tiene un profundo desprecio por la dignidad humana. Como observa Olivier Féral (29), "la democratización igualitaria tiene un profundo desprecio por la dignidad humana. En ella se supone que no puede haber igualdad de dignidad más que a un nivel igual de cultura. Ayer ligada a la riqueza, antes al nacimiento, el respeto de la persona dependería hoy de la medida de instrucción. Los privilegiados de la cultura, que son al mismo tiempo los partidarios más encarnizados de la democratización, intentan hacer olvidar, por su subrepticia demagogia, su desprecio por los ambientes menos instruidos que ellos o que no tienen el mismo tipo de cultura. Como toda concepción igualitaria, su democratización es uniformizante y alienante. Cada uno debe saber las mismas cosas. Este totalitarismo está bien lejos de la verdadera democracia que reconoce la misma dignidad en la diversidad y la desigualdad, sin negar, por ello, ni la diversidad ni la desigualdad".

Por otra parte, si lo que se pretende es el igualitarismo más absoluto, éste sólo se consigue nivelando por abajo, nunca por arriba, con lo que, en definitiva, la democratización, llevada a su extremo, supondría la ausencia total de educación y cultura, puesto que para que cada uno sepa las mismas cosas que los demás, es decir, que todos sepan lo mismo, es necesario que cada uno sepa lo mismo que aquel que sabe menos.

En realidad, lo hemos ya señalado, una auténtica democratización sólo puede conseguirse a través de una enseñanza plural y diversificada, en donde por medio de un amplio sistema de becas de empresas, asociaciones, corporaciones e, incluso, estatales, se ayude a todos aquellos que quieran y puedan estudiar (30).

---

(29) Olivier Féral: «La démocratisation de l'enseignement», *Université Libre*, núm. 7, octubre-diciembre 1970, pág. 15.

(30) Como observa Pierre Gaxotte: «la verdadera democratización de la enseñanza secundaria y superior, debería de hacerse por medio de becas. He sido becario. Hablo con conocimiento de causa». Entrevista con Pierre Gaxotte, *Université Libre*, núm. 4, marzo-abril 1970, pág. 12.

3) Democratización como participación, cogestión y dirección de la enseñanza por los alumnos

Otro aspecto de la democratización es el que se refiere a la intervención de los alumnos en la dirección misma de la enseñanza, que va desde los juicios críticos a los profesores y catedráticos, a la cogestión, a las comisiones mixtas y a una participación que acaba por ser el gobierno mismo de la enseñanza, en especial en la Universidad.

En 1968 el profesor Thomas Molnar (31) señalaba, refiriéndose a esta cuestión: "... En Suecia, el programa de las clases universitarias lo establecen colectivamente el profesor y los estudiantes. Estos últimos eligen dos delegados que comprueban durante el semestre si el profesor se atiene al programa convenido. Esta misma caricatura de la enseñanza pronto será seguida en varias Universidades americanas, en las que los estudiantes exigen el derecho de «cogestión», particularmente uno o varios escaños en la comisión que elabora el programa. Además, los estudiantes de cada curso darán «notas» al profesor según lo encuentren aceptable, mediocre o inaceptable".

Se trata, como observa Robert Brustein (32), de la sustitución del profesional por el amateur, del predominio de éste sobre aquél.

"En nuestra época, tan intensamente romántica —escribe (33)—, donde se han politizado tantos activistas y los juicios objetivos continuamente chocan con las demandas subjetivas, el «amateur», o aficionado, es exaltado como una especie de democrático héroe cultural, no sujeto a normas y restricciones...". "Si el amateur es igual —y algunos dirían que superior— al profesional, entonces el estudiante es igual o superior al profesor, y el «joven hombre», como dijera Platón en su discurso sobre las condiciones que conducen a la ti-

---

(31) Thomas Molnar: «La universidad moderna, centro de subversión», *Verbo,* núm. 63, marzo 1968, págs. 231-232.

(32) Robert Brustein: «La Universidad: amateur vs. profesional», en la revista *Facetas,* vol. 3, núm. 3, 1970.

(33) Robert Brustein: *op. cit.,* págs. 60 y sigs.

ranía, «está al mismo nivel del viejo, y está dispuesto a competir con él en palabra y obra»".

"No hace más de cinco años, esta proposición habría parecido remota; hoy, virtualmente, se ha convertido en dogma establecido, y su aplicación está absorbiendo gran parte de la energía de los jóvenes".

"... Si hacemos una analogía entre los sistemas políticos democráticos y la estructura universitaria, los estudiantes empezarán por exigir una voz representativa en las «decisiones que afectan nuestras vidas», que incluyen cuestiones acerca de la manera de presentarse en la Facultad, cambios de programa, graduación y disciplina académica. Como las Universidadas empezaron a acceder a algunas de estas demandas, aceptando así la citada analogía, las demandas aumentaron hasta el punto en que los estudiantes insisten hoy en tener voz y voto para elegir al presidente de la Universidad, escoger a los maestros, y aun ocupar un lugar en la junta del consejo.

"El concepto de profesionalismo es vaciado por falsas analogías, extiendo la crítica de algunos profesores inaccesibles y pedantes a la concepción misma de la autoridad académica (34).

"Esto explica —continúa— la hostilidad de muchos estudiantes hacia el curso de conferencias, donde una «autoridad» comunica los frutos de sus investigaciones, extendiéndose sobre los puntos oscuros cuando lo piden así las preguntas de los estudiantes... A esto se prefiere, y por lo tanto io está reemplazando en algunos departamentos, la discusión de grupo o «sesión conjunta», donde la opinión del estudiante acerca del material recibe más atención que el propio material, si es que llega en realidad a tratarse dicho material. La idea —tan básica para la sabiduría— de que existe un organismo de conocimientos hereditarios que puede transmitirse de una generación a otra, está perdiendo terreno, porque pone al estudiante en una posición subordinada que le resulta inaceptable, con el resultado de que el proceso de aprendizaje cede terreno ante una disputa en que la opinión de uno es tan buena como la de cualquier otro" (35).

---

(34) Cfr. Robert Brustein: *op. cit.*, pág. 62.

(35) Robert Brustein: *op. cit.*, págs. 62-63.

Y refiriéndose a algunas escuelas, en las que "los estudiantes seguían un curso llamado Core, que, según se suponía, enseñaba la esencia de la literatura, la historia, el civismo, etc., los estudiantes se sentaban juntos frente a una mesa redonda para dramatizar su igualdad esencial con su instructor; el instructor —o más bien el coordinador, como le llamaban— permanecía completamente al margen; y en lugar de determinar las respuestas mediante la investigación o la autoridad del profesor, se las decidía por mayoría de votos. No tardé en despedirme, convencido de que había presenciado una prueba de una democracia totalmente mal entendida. Este mal entendimiento ha invalidado nuestras instituciones de enseñanza superior" (36).

Tomás Molnar (37), refiriéndose a la "Universidad críticia" que los estudiantes decidieron organizar en el interior de la Universidad Libre del Berlín-Oeste, señala que en ella, "no se exigirá el bachillerato al que quiera inscribirse, y serán admitidos «estudiantes, obreros, funcionarios y profesores». Los seminarios, los grupos de trabajo, los coloquios y los «forums» solamente serán organizados por los mismos estudiantes, que elegirán un director de curso entre sus propias filas. Los verdaderos profesores no podrán hacer otra cosa que jugar un papel de «especialistas» asociados a los estudios".

"Para el semestre de 1967/68 sólo tres materias se han hecho figurar en el programa. 1) Crítica permanente de las Universidades y reforma práctica de los estudios; 2) Intensificación de la acción política espontánea a partir de centros militantes, y 3) Preparación de los estudiantes para la práctica de las ciencias sociales con referencia a su profesión futura. Está previsto un círculo de estudios con este título: «La democratización de las escuelas por la acción política de los alumnos y de los estudiantes»".

Es claro que con tal "participación" es imposible aprender, conocer la verdad; se trata, en definitiva, de acción política, de la

---

(36) Robert Brustein: *op. cit.*, pág. 64.
(37) Thomas Molnar: *op. cit.*, pág. 232.

praxis, y de acción política y praxis revolucionaria, tal como puede comprobarse en otras experiencias como la de Vincennes (38).

Como consecuencia de este concepto de la democratización, como indica Juan Antonio Widow (39), resulta lo que ha ocurrido en Chile: "Una destrucción de lo que podía haber de auténtica jerarquía académica y de la autoridad, fundada en la responsabilidad y no en los grupos de presión".

Pero esta democratización no es solamente, ni principalmente, cosa de "chicos", pretensiones de algunos estudiantes; es fomentada y alentada por las mismas autoridades, pues de otro modo tales experiencias no serían posibles.

Democratización, que además de las anteriores, alienta la UNESCO. Así, para ésta, "es la relación maestro-alumno sobre la que descansa el edificio de la instrucción tradicional, la que puede y debe... ser reconsiderada en la base, en toda la amplitud donde la misma reviste el carácter de una relación de dominante a dominado, fortalecida, de un lado, por las ventajas conjugadas de la edad, del saber y de la autoridad indiscutida, y, por otra parte, por la situación de inferioridad y sumisión" (40).

Y el maestro ha de ser "mucho más el que ayuda a buscar en común los argumentos contradictorios que aquel que tiene las verdades disponibles" (41). Y, "sin esta evolución de las relaciones entre educandos y educadores, no podrá haber democratización auténtica de la educación" (42).

Entre las tendencias comunes que observa la UNESCO se encuentra la de la participación de los estudiantes en la dirección de la Universidad: "La participación de los estudiantes en la gestión de los establecimientos y en la administración de las enseñanzas tiende a desarrollarse" y se ilustra y recomienda la participación estu-

---

(38) Cfr. Xavier Barrault: «Vincennes *ad experimentum* trois ans après», *Université Libre*, núm. 16, mayo-junio 1972, págs. 21-26.

(39) Juan Antonio Widow: *op. cit.*, pág. 11.

(40) Edgar Faure y otros: *Apprendre à être*, UNESCO-Fayard, París, 1972, pág. 89.

(41) *Apprendre à être*, pág. 90.

(42) *Apprendre à être*, pág. 90.

diantil en el interior de los órganos de la administración, exámenes, financiación y de la administración general de la educación (43).

"Garantizar el pleno ejercicio de los derechos democráticos, en materia de educación, es también garantizar a los interesados sus derechos en la gestión misma de la empresa en la que están asociados y su participación en la definición de las políticas de la educación (44).

Y en nota a pie de página se nos aclara que "democratización de la educación no es solamente más educación para más gente, sino también más gente en la gestión de la educación". Y ello porque "la educación tradicional no se adapta a las necesidades de un número creciente de personas. Hace falta recrearla. Pero, ¿quién va a hacerlo? No los administradores y los funcionarios de la educación, sino el pueblo entero. Nadie mejor que él conoce sus deseos y aspiraciones".

Tal cogestión, sea sólo de los estudiantes o del pueblo entero, se refiere a todos los problemas y cuestiones que afectan a la enseñanza (45).

Democratización que no se refiere sólo a la enseñanza universitaria, sino también a la participación de los jóvenes en la organización de su vida escolar (así lo dice el índice de conceptos en la página 362, refiriéndose a la página 249, que a continuación citamos): "La libertad de elección de los alumnos corre necesariamente paralela a la aceptación de ciertas responsabilidades hacia ellos mismos y la colectividad escolar". ¿De qué se trata? "Debe encarecérseles, desde su más joven edad, a participar en la organización de la vida escolar. Deberían poder discutir los reglamentos que rigen sus deberes y derechos, y estos reglamentos deberían ser gradualmente suavizados".

Y respecto de la experiencia de Vincennes, que la UNESCO presenta como una ilustración a seguir, señala que se inspira, entre otras, en la siguiente idea: "la presentación de la materia enseñada se

---

(43) *Apprendre à être*, págs. 20 y sigs.
(44) *Apprendre à être*, pág. 90.
(45) Cfr. *Apprendre à être*, pág. 91.

adecúa en gran parte a la manera en que el estudiante la ve; su interés, su aptitud y sus realizaciones, son más decisivos en el avance de los estudios que el orden estático de los cursos. Así, el camino a seguir se convierte más en un proceso de búsqueda que en una acumulación de conocimientos" (46).

En su grado más extremo, no faltan quienes reclaman el poder en las escuelas y centros de enseñanzas para los alumnos. Tal es la tesis de los marxistas Mendel y Vogt (47), para quienes los jóvenes constituyen una clase ideológica, en oposición a la clase de los adultos, correspondiéndoles a aquéllos el poder institucional en los centros de enseñanza, rechazando la "dominación" de que son objeto por parte de los adultos en las escuelas.

En realidad, con tales sistemas, el mismo amateur y el aficionado son ampliamente superados; con el pretexto de la "búsqueda", de la "comprensión", se instala la ignorancia (48), que ahora se presenta como verdadero saber, frente al conocimiento verdadero, que, peyorativamente, se califica de "simple acumulación". Aunque sin acumulación de conocimientos, en realidad, es imposible el progreso, el saber y la cultura.

¿Qué pensar, por tanto, de la democratización? Una tal democratización como la que se nos propone, en cualquiera de sus tres acepciones o todas ellas conjuntamente, supone, en realidad, la aniquilación de la cultura y de la sociedad.

Si se quiere hablar de democratización, ésta sólo puede ser entendida como la vida de la sociedad y de los hombres que la componen a través de todas aquellas sociedades infrasoberanas o cuerpos

---

(46) *Apprendre à être,* pág. 228.

(47) Cfr. Gérard Mendel y Christian Vogt: *El manifiesto de la educación,* Siglo XXI, 2.ª ed., Madrid, 1976.

(48) Sobre la anarquía intelectual y pedagógica, que conduce a rechazar la razón, la ciencia y el saber, en aras de unas clases «abiertas», sin prescripciones ni reglas, sin siquiera principios lógicos; clases donde se *opina* sobre todo, por todos y por cualquiera, porque lo importante no es más que opinar, siendo indiferente el contenidio de la opinión, puede verse la obra de Lucien Morin: *Les charlatans de la nouvelle pédagogie,* Presses Universitaires de France, Vendôme, 1973 (cfr. recensión en *Verbo,* núm. 158, septiembre-octubre 1977, págs. 1243 y sigs.).

intermedios, en los que cada hombre, cada familia y cada uno de los diversos grupos y los hombres que los forman con ellos participan, realmente, en la vida de un organismo realmente vivo.

La participación (49) sólo es posible y sólo es verdadera en la medida que se conoce y se vive, en la medida en que hay lazos que ligan a las cosas determinadas, en la medida en que hay diversidad de funciones, y cada hombre participa en la que le es propia, responsabilizándose de tareas concretas en las que su propia iniciativa debe resolver o ayudar a resolver.

Pero la participación de todos y en todo es lo más opuesto a la participación, puesto que para realizarse, todos y cada uno deben ser iguales a los demás, con lo que prevalecen las opiniones sobre los saberes y las responsabilidades se diluyen ante el cúmulo de responsables. Toda realización que pretenda mejorar, edificar, construir, progresar en cualquier campo, con tal concepción de la participación, está abocada al fracaso.

Y al tiempo que se defiende esa participación masiva, igualitaria, cuantitativa, monstruosa, se impide, en cambio, aquella otra participación. Familia, cuerpos intermedios, ellos no han de participar y en ellos tampoco se debe participar, porque son una rémora a la democratización y a la participación, por lo que sus funciones se reducen más y más hasta que ellos mismos desaparezcan, sustituidos por cuerpos extraños, creados artificialmente por burócratas y tecnócratas.

---

(49) Cfr. Juan Vallet de Goytisolo: «La participación del pueblo y la democracia», en la revista *Estudios Filosóficos* (Valladolid), núm. 71-72, enero-agosto 1977, o en *Verbo*, núm. 162-162, enero-febrero 1978; también Estanislao Cantero: «Características de la participación», *Verbo*, núm. 155-156, mayo-junio 1977.

Capítulo VIII

LA EDUCACION PERMANENTE

SUMARIO: I. Verdadera y falsa educación permanente.—II. La UNESCO, caballo de Troya de la civilización; 1) Rechazo de la verdad: la verdad no existe; 2) El cambio permanente, única realidad; 3) El movimiento de la historia: irreversibilidad y determinismo; 4) El hombre, instrumento y resultado del cambio; 5) La moderna educación permanente.—III. Los medios de la educación permanente; 1) Los jardines de infancia y las escuelas maternales; 2) La educación de los padres; 3) La educación de adultos; 4) Los medios de difusión; 5) La amenaza de la psicología; *a)* Peligros de la psicología en la enseñanza; *b)* La aplicación de la psicología: ¿libertad o manipulación?; *c)* ¿Rechazo de la psicología en la enseñanza o aplicación ponderada y prudente?; *d)* ¿Orientación estatal?

I. Verdadera y falsa educación permanente

Por educación permanente, el sentido común no puede entender otra cosa que la profundización de nuestros conocimientos en el orden de la naturaleza; la mayor comprensión de la realidad tal cual es; el mejor conocimiento de la realidad; el crecimiento en el hombre de todo lo que supone perfección del mismo, especial y fundamentalmente con referencia al fin último para el que ha sido creado, que se alza por encima de todos aquellos otros fines que el hombre puede conseguir en esta vida y al que todos ellos deben confluir.

Entendida de este modo la educación permanente, no puede más que admitirse su bondad y necesidad, porque la vida humana ha de ser senda de perfeccionamiento, camino fructífero para alcanzar el cielo, para lo cual ha de recorrer el de esta vida terrena, procurando su perfección y perseverando en ella. Pero en este sen-

tido, la educación permanente no es un descubrimiento nuevo, sino tan antiguo como el hombre mismo. En la Sagrada Escritura queda consignada; la filosofía griega hacía hincapié en la práctica de la virtud, para dominar las pasiones, y en ello consistía la sabiduría, el Evangelio lo exige, y el cristiano tiene como modelo de conducta a los santos, a quienes debe procurar parecerse para seguir el ejemplo de vida que Jesucristo, Dios hecho Hombre, nos dio.

Por otra parte, el valor, el heroísmo, formaban parte de esas virtudes que el hombre debía parcticar; de tal manera que, a lo largo de su vida, el perfeccionamiento humano, por la práctica de la virtud, era una meta a la que había que tender. En tal aspecto, ¿no consiste esa práctica de la virtud, ese perfeccionamiento moral e intelectual, en una verdadera educación permanente? Indudablemente que sí, y la única y verdadera educación permanente.

Sin embargo, la educación permanente, de la que ahora se habla y se procura implantar, aun cuando no se esfuerce en sacar al hombre de su error, dejándole creer que tal expresión significa lo que hemos dicho, y sirviéndose al mismo tiempo de la buena fe por la que se cree que la expresión educación permanente es esa anteriormente apuntada, no es eso. Es algo radicalmente opuesto, que por su absoluta contraposición con el sentido común y por el rechazo del mismo no es fácilmente captable para quien crea en el orden natural, en la verdad, en el bien, en Dios, y crea al mismo tiempo que son evidencias que nadie pone ni puede poner en duda, que no pueden ser negadas.

Si a ello añadimos que una de las características principales del mundo moderno es la ausencia creciente de sentido común en el hombre, por convertirse éste en sujeto pasivo, mero receptor de imágenes, sensaciones, formas y palabras impresas, limitándose su actividad intelectual a la mera repetición de las sensaciones y opiniones recibidas, sin un análisis de las mismas, distinto al que puede realizar repitiendo lo que externamente se le infunde, no es extraño que la educación permanente se haya convertido en un tópico, que, paradójicamente, en un mundo que rechaza la verdad, adquiere por la continua y machacona repetición un valor más indiscutible y más inmutable que el de la misma verdad.

La educación permanente cuya implantación mundial se fijó la UNESCO como una de las metas para la década de los setenta, cuenta con dos circunstancias o factores primordiales para su establecimiento.

En primer lugar, su radical oposición al sentido común, ya que, por implicar el rechazo del mismo, el hombre, inconscientemente, tiende a rechazar el absurdo del concepto moderno de la educación permanente, por la dificultad de comprender que sea opuesta al sentido común; y al mismo tiempo la identifica con el verdadero perfeccionamiento del hombre. Ante la dificultad de aceptar su significado, que repugna al sentido común, se resiste a creerlo y la identifica con el perfeccionamiento del hombre según su naturaleza. Pero la educación permanente es lo contrario de tal perfeccionamiento.

En segundo lugar, la educación permanente, que se ha establecido en numerosas leyes de reforma de la educación a escala nacional, goza de una propaganda sistemática a su favor, de una continua repetición del término, asociada a la idea de justicia, desarrollo, etc., palabras que, en sí mismas, no son rechazables y se identifican, sin razonar y sin que se diga claramente lo que es la educación permanente, con las ideas que tales palabras expresan. En un mundo donde los medios de comunicación de masas imperan y se les consideran el vehículo —¡triste vehículo!— de la cultura, tal propaganda sistemática hace mella en el hombre poco o nada habituado a pensar y reflexionar por sí mismo en la sociedad de masas.

Hoy, nuevamente, el mito vuelve a alzarse con tal fuerza, que la naturaleza de las cosas, la sabiduría, el conocimiento de la realidad, desaparece, ahogado ante la irreflexiva imposición del mito, ante el dogmatismo «porque sí», en virtud del cual se imponen los más absurdos criteros «sin necesidad de demostrar la razón objetiva o moral de su superioridad» (1), porque lo exige el «mo-

---

(1) «El profesor Marcel de Corte —escribe Vallet de Goytisolo— ha escrito que toda la historia griega ha sido un lucha titánica para domesticar el *mytos* por el *logos*». Hoy, en cambio, se trata de sumergir y arrastrar

vimiento de la historia», de cuyo mito forma parte la educación permanente.

Los dogmas revelados y las verdades naturales han sido sustituidas por el mito, mito del «movimiento de la historia», con un sentido absolutamente irreversible. La educación permanente forma parte del mito y contribuye a su establecimiento. No se razona sobre la misma. Se impone, porque «un mundo en devenir» así lo exige, se impone *porque sí*. Es la irracionalidad en su máximo grado en un mundo que ha querido elevar la «razón» a la cúspide desde la cual y por la cual se regirá al hombre. Pero la razón, desvinculada de la realidad, despreciando la adecuación de la inteligencia a la realidad, tras utópicas y mostruosas concepciones soñadoras, se transforma en la inversión de ella misma. En aras de la razón, elevada ésta a mito, la inteligencia del hombre desaparece, es aniquilada. Sólo queda la ciega atadura a lo desconocido, a lo ignorado, a lo que «un mundo en cambio permanente», a través de la planificación y centralización, si es posible supranacional, impondrá por la irrebatible fuerza del mito.

Antes ese irracional «porque sí», la experiencia, la razón y la fe nada pueden ni tienen que hacer. El mito no puede ser discutido, exige la total y absoluta sumisión. Es la sustitución, en el fondo, de Dios, con todo lo que ello entraña respecto al orden social, por el más cerril de todos los dogmatismos posibles, el que niega a la razón su ejercicio, para todo lo que no sea sumisión y aceptación de ese «porque sí». Dogmatismo contradictorio y absurdo, pues mien-

---

el *logos* humano en el mito del *movimiento de la historia*. Son dos posturas no sólo racionalmente contrarias, sino real y existencialmente opuestas. «Hoy... parece como si quisiéramos anegarnos en ese río que sigue el curso del devenir histórico, para escapar a nuestras responsabilidades o para imponer nuestros criterios, sin necesidad de demostrar la razón objetiva o moral de su superioridad». Juan Vallet de Goytisolo: *Algo sobre temas de hoy*, Speiro, Madrid, 1972, pág. 7.

Sobre la aceptación irracional de los mitos modernos, el volumen *Los mitos actuales*, Speiro, Madrid, 1970; Estanislao Cantero: «El mito de la reforma de estructuras», *Verbo*, núm. 145-146, mayo-julio 1976, o en *La sociedad a la deriva*, Speiro, Madrid, 1977.

tras que niega la realidad de la revelación y del orden natural, no discute siquiera la irracionalidad del mito, del «porque sí».

La educación permanente se inserta en el mito, forma parte de él y contribuye a su implantación, acelerando el «movimiento de la historia» en el sentido marxista. La educación permanente no es otra cosa que, con lenguaje más seductor, la revolución continua o la revolución permanente, según se prefiera la expresión de Lenin o de Trotsky. Y ello vamos a verlo acudiendo a las fuentes. Son éstas los documentos de la UNESCO, de entre los que nos referiremos al que publicó en el año 1972 con el título de *Apprendre à être* (2).

Según la UNESCO, la verdad no existe, nada hay inmutable, permanente, estable; todo cambia y el cambio es la característica esencial del mundo de hoy; mundo en perpetuo devenir; el cambio permanente es el fin de la educación; ésta ha de educar para lo desconocido, para el cambio permanente. A ello es imposible oponerse, porque el movimiento de la historia, al que ha de contribuir la educación y el hombre a través de ella, es irreversible. Movimiento caracterizado por el cambio permanente, que se produce como consecuencia de las contradicciones de las cosas, siendo esas contradicciones, la dialéctica, su motor. El hombre es un sujeto permanentemente inacabado, agente del cambio, al que hay que preparar para el mismo, para lo desconocido, y donde el mismo hombre es también

---

(2) Edgar Faure y otros: *Aprendre à être*, UNESCO-Fayard, París, 1972. Los textos de la UNESCO que utilizamos están tomados del citado libro. Puede consultarse el trabajo de Michel Creuzet: «La UNESCO y las reformas de la enseñanza», *Verbo*, núm. 114, abril 1973, págs. 379 y sigs., en el que sobre la base del citado libro y otros de la UNESCO se llega a una conclusión análoga a la que se desarrolla en estas páginas. Así, Creuzet señala que las intenciones de la UNESCO encubren «la concepción de una felicidad materialista, porque está separada de todo objetivo metafísico, y más aún, de toda perspectiva sobrenatural» (pág. 381), y «la reducción de la educación a los fenómenos de adaptación de los individuos, a la evolución económica» (pág. 383); por ello, no duda en afirmar que: «Se trata de una inversión completa, de una subversión de la inteligencia y de la educación, ideal de una revolución cultural, de la cual la UNESCO se ha hecho la propagadora mundial» (pág. 384). Cfr., sobre el mismo asunto, Julián Gil de Sagredo: *Educación y subversión*, Fuerza Nueva, Madrid, 1973.

cambio permanente. El ser no tiene realidad, no existe; se hace y deshace continuamente, sin que lo observable no sea más que un aspecto parcial del cambio permanente. La planificación y la centralización, primero a escala nacional, después supranacional, son los medios indispensables, irrecusables, para este programa.

II. La UNESCO, caballo de Troya de la civilización

1) *Rechazo de la verdad: la verdad no existe*

Para la comisión que ha elaborado el «documento» y para la UNESCO, es una «evidencia que la educación, hoy, sufre el peso de dogmas y usos periclitados» (3).

«La comprensión del mundo es uno de los fines mayores de la educación, pero esta preocupación se traduce, la mayoría de las veces, bien por el enunciado de explicaciones abstractas, de principios pretendidos universales, bien por un utilitarismo estrecho, igualmente inadecuado para responder a los interrogantes de los jóvenes espíritus, confrontados con la realidad y curiosos de su propio destino» (4).

«La democratización de la educación no es posible más que a condición de liberarse de los dogmas de la pedagogía tradicional, de instituir un libre y permanente diálogo en el acto educativo, que éste engendre un proceso personal de toma de conciencia existencial, y oriente, sencillamente, en toda ocasión al aprendiz hacia la autodidaxia, que el enseñado se transforme de objeto en sujeto. La educación es tanto más democrática cuando reviste el carácter de una ascensión libremente investigada, de una conquista, de una creación, en lugar de ser... una cosa dada o inculcada» (5).

¿Qué hay que entender por «dogmas de la pedagogía tradicional»? En una nota a pie de página queda perfectamente aclarado:

---

(3) *Apprendre à être*, pág. 13.
(4) *Ibid.*, pág. 74.
(5) *Ibid.*, págs. 86-87.

«Lo que domina en la pedagogía tradicional es la noción de modelo, es decir, de un tipo de hombre que sirva de referencia». Esto ha «periclitado»: el hombre no debe ser educado según un modelo, no hay tal modelo que sirva de referencia (6).

¿Y que hay que entender por «toma de conciencia existencial»? Otra nota a pie de página nos lo aclara (7): «A medida que un método activo ayuda al hombre a tomar conciencia de su problemática, de su condición de persona y, por tanto, de sujeto, adquirirá los instrumentos que le permitirán escoger... el saber está construido en las relaciones entre el hombre y el universo, en las relaciones de transformación; y se perfecciona por la crítica problemática de esas relaciones».

«El maestro ha de ser "mucho más el que ayuda a buscar en común los argumentos contradictorios que aquel que tiene las verdades disponibles"» (8).

Hay que lograr «la abolición de los tabúes ancestrales que implica tal forma» (9).

«La educación ha de poner constantemente en interrogación sus objetivos, sus contenidos y sus métodos» (10).

«Los objetivos de la educación no pueden deducirse de principios cósmicos, y ya no constituyen un conjunto de valores absolutos» (11).

Hay que ir hacia un humanismo científico, «un humanismo real, en el sentido de que el humanismo científico rechaza toda idea preconcebida, subjetiva, abstracta del hombre» (12).

«... la concepción humanista, en el presente bien olvidada, tal como se expresa en esta frase de Marx: "Las ciencias naturales en-

---

(6) *Ibid.*, pág. 86.

(7) *Ibid.*, pág. 87. La nota corresponde a un texto de Paulo Freire, Cfr. Estanislao Cantero: *Paulo Freire y la educación liberadora*, Speiro, Madrid, 1975.

(8) *Ibid.*, pág. 90.

(9) *Ibid.*, pág. 91.

(10) *Ibid.*, pág. 92.

(11) *Ibid.*, nota, pág. 166.

(12) *Ibid.*, pág. 167.

globarán un día la ciencia del hombre lo mismo que la ciencia del hombre englobará un día las ciencias naturales, y ya no habrá más que una sola ciencia"» (13).

La regla de «objetividad» propuesta consiste en «no formular juicios antes de su comprobación; es lo que quiere el espíritu científico, lo contrario del espíritu dogmático o metafísico» (14).

«Objetividad» que llevará a que «cada uno debería ser conducido a no erigir sistemáticamente sus creencias, sus convicciones, sus ideologías, su visión del mundo, sus costumbres y usos, en modelos o reglas válidas para todos los tiempos, todos los tipos de civilización y todos los modos de existencia» (15).

De lo que se trata es de «una investigación sincera de verdades nuevas» (16).

Apunta directamente a «transformar los presupuestos fundamentales de la suerte de los hombres» (17).

De la lectura de los párrafos anteriores, queda claro que la verdad no existe, que hay que eliminar el peso de los dogmas periclitados. No hay verdad ni principios universales e inmutables y que los que se pretende que lo sean (hasta ayer admitidos por válidos) no sirven, son inaptos en nuestro mundo actual.

No hay modelo humano de ningún tipo. El vencimiento de nuestras pasiones, el ejercicio de la virtud, que es el ejemplo que el hombre debía seguir del santo y del héroe, siguiendo el camino marcado por Nuestro Señor Jesucristo, ha de ser desterrado. La autodidaxis dirigida por la planificación será el sustituto de ese modelo. Se rechaza aquello en que consiste la esencia de la educación (18). Sólo queda insertarse en la dialéctica marxista, tomar conciencia y, transformando, realizarse como hombre y realizar el mundo.

---

(13) *Ibid.*, pág. 76.
(14) *Ibid.*, pág. 168
(15) *Ibid.*, pág. 169.
(16) *Ibid.*, pág. 170.
(17) *Ibid.*, pág. 186.
(18) Cfr. Estanislao Cantero: «La finalidad de la educación» en *Verbo*, núm. 158, septiembre-octubre 1977.

2) *El cambio permanente, única realidad*

Si para el documento de la UNESCO la verdad no existe, si la educación y la enseñanza no han de suministrar y procurar la verdad, ¿cuál será, entonces, su finalidad, en la medida en que pueda hablarse de finalidad?

No es otra que el cambio permanente, el cambio por el cambio, puesto que el cambio es la única realidad que existe, el absoluto. La educación ha de ser el medio por el cual se logre cambiar constantemente todo, acelerando los cambios en un sentido marxista, puesto que marxista es ya la aceptación del cambio como única realidad, rechazando toda permanencia, toda estabilidad, toda posibilidad de principios y verdades, todo orden natural y, por tanto, social y político. Se trata de la sustitución de la filosofía del ser por una filosofía del devenir.

Así, podemos leer en el citado libro:

«... Será necesario revisar y completar los conocimientos a lo largo de toda la vida» (19).

«... lo que hay que aprender es reinventar y renovar constantemente...» (20).

«Por primera vez en la historia, la educación se emplea conscientemente en preparar a los hombres para tipos de sociedades que aun no existen» (21).

Las sociedades «necesitan una educación que, reflejando las transformaciones económicas y sociales, les permita adaptarse al cambio e incluso que concurran a él» (22).

«... La educación contribuye funcionalmente al movimiento de la historia» (23).

«... hace falta dar al niño la visión del mundo en el que está

---

(19) *Apprendre à être,* pág. XXXIV.
(20) *Ibid.,* pág. XXXVII.
(21) *Ibid.,* pág. 14.
(22) *Ibid.,* pág. 34.
(23) *Ibid.,* pág. 65.

llamando a vivir, para permitirle orientarse en función del futuro» (24).

«La enseñanza de la tecnología, al nivel conceptual, deberá permitir a cada uno comprender los medios por los que puede cambiar su entorno» (25).

«Muchos individuos serán llevados a ejercer diversos oficios en el curso de su existencia o a cambiar frecuentemente de lugar de trabajo» (26).

«Es raro que la educación ponga al individuo en aptitud de adaptarse al cambio, a lo desconocido» (27), y esto es lo que ha de procurarse con la nueva educación.

«Durante largo tiempo la enseñanza tuvo como misión preparar para funciones-tipo, para situaciones estables, para un momento de la existencia, para un fin determinado o un empleo dado; inculcar un saber convencional, ancestralmente admitido. Esta concepción aún prevalece demasiadas veces. Sin embargo, la noción de la adquisición en la juventud de un bagaje cultural o técnico suficiente para toda su existencia está periclitado. Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba» (28).

«El futuro de nuestras sociedades es la democracia, el desarrollo, el cambio. El hombre que nuestras sociedades han de formar es el hombre de la democracia, del desarrollo humanizado y del cambio» (29).

«Una educación debe conocerse por lo que es: un factor esencial del devenir, y ello particularmente en el momento presente, puesto que en definitiva es a ella a quien pertenece preparar a los hombres a adaptarse al cambio, que es la característica esencial de nuestro tiempo» (30).

La educación «debe preparar a los cambios, hacer que se acep-

---

(24) *Ibid.*, págs. 74-75.
(25) *Ibid.*, pág. 77.
(26) *Ibid.*, pág. 78.
(27) *Ibid.*, pág. 78.
(28) *Ibid.*, pág. 80.
(29) *Ibid.*, pág. 116.
(30) *Ibid.*, pág. 119.

ten y se aprovechen, crear un estado de espíritu dinámico no conformista, no conservador» (31).

Hablando de la «pedagogía institucional», dice: «El instructor busca ser "inductor de cambio" (como el psicólogo con su cliente), mientras que los miembros del grupo asumen la responsabilidad de las investigaciones, inscritas en el programa de estudios y de la solución a dar a los problemas cotidianos de la vida» (32).

«Las nuevas estrategias de la educación deben proceder de una visión global de los medios y de los sistemas educativos, considerados según su aptitud para responder a las necesidades de las sociedades en perpetuo cambio» (33).

Y se señala que una de las «funciones esenciales, actualmente, de los educadores, es transformar las mentalidades» (34).

«Recomendamos la creación de centros nacionales de desarrollo de la educación, o de otros organismos parecidos, encargados de realizar una serie continua de innovaciones educativas en el espíritu de una "reforma perpetua" de la educación» (35).

Y las innovaciones y reformas deben «engendrar un cambio sustancial» (36).

Observemos que no se trata de que el hombre adquiera una formación profunda y sólida, especialmente filosófica, moral, religiosa o incluso científica, con la cual poder afrontar en perfectas condiciones la vida y los cambios de índole tecnológica que el mundo de hoy presenta, sino que principal y fundamentalmente desaparece toda posibilidad de tal formación, porque es precisamente esa formación la que es rechazada. Nada de formación filosófica, moral o religiosa arraigada. Tal tipo de formación constituye una rémora ante el cambio, ante la transformación continua, a la que se

---

(31) *Ibid.*, pág. 119.
(32) *Ibid.*, pág. 137.
(33) *Ibid.*, pág. 198.
(34) *Ibid.*, pág. 245.
(35) *Ibid.*, pág. 255.
(36) *Ibid.*, pág. 256.

considera como única realidad. Es, en fin, principalmente tal formación la que tiene que ser sustituida, porque ya no hay ni filosófica, ni moral, ni religiosamente nada permanente.

3) *El movimiento de la historia: irreversibilidad y determinismo*

La UNESCO, en el libro que venimos citando, considera que la historia no la hace el hombre, aunque se afirme lo contrario. Es totalmente determinista. La historia se mueve de modo irreversible y el hombre tiene que procurar dicho movimiento, ayudándolo, movimiento que se dirige inexorablemente hacia una «sociedad nueva» en «perpetuo cambio»; hacia una sociedad marxista, si de sociedad puede hablarse.

Así:

«En una época en que la educación debería tener por misión formar "niños desconocidos para un mundo desconocido", la fuerza de las cosas quiere que se aplique, por su parte, a pensar y por ahí mismo a modelar el futuro» (37).

«La aceleración de la evolución y de las transformaciones estructurales tiende, de una parte, a acentuar el despegue que existe normalmente entre estructuras, y, de otra, infraestructuras y superestructuras» (38).

«El hecho esencial es que *incluso donde estas tendencias comunes* (se refiere a cuestiones como estatismo, planificación, democratización, autodidaxia, etc.) *todavía no han aparecido o, a pesar de que engendren efectos diferentes,* no son contradichas más que raramente por evoluciones en sentido inverso, y *nada* indica que deban cambiarse de dirección en un futuro próximo» (39).

«Consideramos que existe, en efecto, una correlación estrecha, simultánea y diferida entre las transformaciones del medio socioeco-

---

(37) *Ibid.*, pág. 15

(38) *Ibid.*, pág. 15.

(39) *Ibid.*, pág. 21. El subrayado es nuestro.

nómico y las estructuras y los modos de acción de la educación y también que la educación contribuye funcionalmente al movimiento de la historia. Pero nos parece, además, que la educación, por el conocimiento que da del medio en que se ejerce, puede ayudar a la sociedad a tomar conciencia de sus propios problemas y que, a condición de dirigir sus esfuerzos sobre la formación de hombres completos, conscientemente comprometidos en la vía de la emancipación colectiva e individual, puede contribuir grandemente a la transformación y a la humanización de las sociedades» (40).

El hombre, «puede y debe participar democráticamente en la vida de la colectividad» (41).

«Se puede decir con certeza que, incluso si la transformación de las estructuras y la abolición de los tabúes ancestrales que implica tal reforma puede parecer irrealizables e ilusorios en el mundo tal cual es, el movimiento, en este sentido, se irá intensificando» (42).

Después de señalar la necesidad del cambio, impuesta por el propio determinismo del cambio y la transformación, dice: «Con demasiada frecuencia todavía, la discusión de tales motivos lleva a bastantes disputas vacías. Vacías, por lo menos, para aquellas que la vida se encarga de cortar, puesto que ninguna idea envejecida podrá mantenerse mucho tiempo en contra de las jóvenes necesidades» (43).

Y de la aceptación del plan de la UNESCO depende «el papel que la educación está llamada a jugar en este momento de la historia..., según que oriente el pensamiento de los hombres hacia el pasado o el futuro, hacia la inmovilidad o hacia la mutación, hacia la investigación de la falsa seguridad mediante la resistencia al cambio o hacia el descubrimiento de la verdadera seguridad por la adhesión a ese movimiento» (44).

«La educación no podrá consistir mañana más que un conjunto coordenado, donde todos los sectores serán estructuralmente integrados; será universalizada y continua; desde el punto de vista de

(40) *Ibid.*, pág. 65.
(41) *Ibid.*, pág. 75.
(42) *Ibid.*, pág. 91.
(43) *Ibid.*, pág. 96.
(44) *Ibid.*, pág. 181.

las personas, será total y creativa; en consecuencia. individualizada y autoadministrada; será el soporte y el animador de la cultura, al mismo tiempo que el motor de la promoción profesional. Este movimiento es irresistible e irreversible. Es ésta la revolución cultural de nuestro tiempo» (45).

4) *El hombre, instrumento y resultado del cambio*

¿Y, qué es el hombre para la UNESCO? Un mero instrumento del cambio, en donde él mismo no es, también, sino cambio permanente (46).

Del hombre «se podría decir que nunca es adulto, siendo su existencia un proceso sin fin de terminación y aprendizaje..., estará obligado a aprender constantemente para sobrevivir y devenir» (47).

«Gracias a la experiencia y a los medios existentes, o en potencia, en las sociedades actuales, es posible... ayudar al hombre a desarrollarse en todas sus dimensiones: en tanto que agente del desarrollo, agente del cambio y autor de su propia realización, lo que tiende por los caminos de lo real hacia el ideal del hombre completo» (48).

Por otra parte, ya no es cumpliendo la voluntad de Dios como el hombre se libera: «se trata de reforzar la exigencia de la democracia, que aparece desde ahora como el único medio de impedir al hombre convertirse en esclavo de la máquina y como el único estado compatible con el crédito de dignidad que implica los logros intelectuales de la especie» (49).

---

(45) *Ibid.*, pág. 186.

(46) Pueden verse las concomitancias e identidades entre estas concepciones monstruosas de la UNESCO y las no menos desastrosas de Paulo Freire; cfr. Estanislao Cantero: *Paulo Freire y la educación liberadora*, Speiro, Madrid, 1975.

(47) *Apprendre à être*, pág. 179.

(48) *Ibid.*, pág. 180.

(49) *Ibid.*, pág. XXIX.

Y «la meta de la educación es permitir al hombre ser él mismo, "devenirse"» (50). «Por primera vez en la historia, la educación se emplea conscientemente en preparar al hombre para tipos de sociedades que aún no existen» (51).

Se trata de «formar niños desconocidos para un mundo desconocido» (52).

La educación debe poner al individuo «en aptitud de adaptarse al cambio, a lo desconocido» (53).

«El hombre es un ser inacabado y no puede realizarse más que al precio de un aprendizaje continuo» (54).

Notemos antes de continuar, y tras este repaso a lo que la UNESCO se propone, que en el documento analizado no se razona, sino que se vierten, una tras otra, las afirmaciones más inverosímiles, sin demostrar, ni siquiera intentar demostrar, la verdad de las mismas. Establecidos como presupuestos incontrovertibles, el cambio como única realidad y el movimieno de la historia, todas las demás afirmaciones surgen de ahí, estableciéndose, parece ser que para muchos de modo indudable, por medio de la repetición y del *aval* proporcionado por la UNESCO.

5) *La moderna educación permanente*

Tras estas consideraciones, puede definirse la educación permanente como la planificación de todo el sistema educativo, desde la enseñanza preescolar hasta la muerte del hombre, por la cual se le dirige a éste en el sentido apetecido por el poder centralizador que verifica esa planificación.

El hombre será obligado, desde su más tierna infancia —con absoluta independencia de su voluntad— hasta que le llegue la muerte, a ser el sujeto de la educación permanente. No hay opción al

(50) *Ibid.*, pág. xxxv.
(51) *Ibid.*, pág. 14.
(52) *Ibid.*, pág. 15.
(53) *Ibid.*, pág. 78.
(54) *Ibid.*, pág. 163.

rechazo. Será esclavizado durante toda su vida y en todo momento, no sólo físicamente, sino intelectualmente, puesto que la educación permanente y los proyectos que la desarrollan y establecen, apuntan al hombre completo, a todo su ser, con especial hincapié en su intimidad, que hasta la aparición de los modernos métodos psicológicos y psíquicos quedan fuera del alcance de las fuerzas externas al hombre, quedando su intimidad como un reducto prácticamente inpenetrable (55).

---

(55) Como observa Octavi Fullat, la «concepción tradicional de la educación quiere romperse con la nueva idea de *educación permanente*. Se está construyendo dicho concepto sobre una nueva filosofía de la existencia. No hay ya cosas ciertas para siempre, y que uno tiene que aprender para luego poner en práctica, sino que el ser humano consiste en biografía, en historia y, por consiguiente, nada hay definitivo ni en el ámbito de las ideas ni en el ámbito de las realidades terrenales. La educación permanente, así entendida, imagina al hombre como el ente que únicamente puede existir, dejando de ser lo que ahora es para pasar a ser de forma distinta, diferente». Octavi Fullat: *Educación: desconcierto y esperanza,* CEAC, Barcelona, 1976, pág. 130.

Basta leer cualquier libro en torno al nuevo concepto de la educación permanente, para darse cuenta de la revolución que se quiere imponer a la sociedad. Así, por ejemplo, Jaime Castrejón Díez y Ofelia Angeles Gutiérrez (*Educación permanente,* Fondo de Cultura Económica, México, 1974) nos dicen, al hablar de la filosofía de la nueva educación, que «puede afirmarse que lo único permanente es el cambio» (pág. 105), y, por eso, citando a Edgar Faure (del libro de la UNESCO tantas veces citado a lo largo de estas páginas), se dice que «la educación permanente pretende formar un hombre que, aparentemente, corresponde a una utopía. Es el hombre generador y adaptable al cambio...» (pág. 55). Por eso, «es la praxis lo que constituye, en última instancia, la fuente más importante del proceso educativo» (pág. 12). Y es que «la finalidad sería lograr que el sistema educativo se halle en estado permanente de revisión y de reforma y que su naturaleza, metódicamente evolutiva, responda a la situación espontáneamente transformadora de la sociedad y concentre sus esfuerzos y recursos hacia los objetivos de cambio que se determinen específicamente» (pág. 24).

Tampoco faltan los que abiertamente ligan la educación permanente al proceso revolucionario. Así, para Alberto Silva («Sobre la educación permanente», en *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 40, abril 1978), la educación permanente es una «práctica consistente en transformar la vida entera de una sociedad, de una comunidad, de un colectivo situado y datado, en conciencia

III. Los medios de la educación permanente

Para esta dominación absoluta del hombre y del género humano, la educación permanente cuenta con una serie de medios de los que caben destacar los siguientes:

1. Los jardines de infancia y las escuelas maternales. 2. La educación de los padres, bien en centros erigidos para ello, bien y continuamente a través de los «mass-media». 3. La reeducación o *reciclage* de los adultos. 4. El adoctrinamiento continuo y permanente a través de los medios de difusión que complementarán la actividad de los centros escolares. 5. Los modernos métodos de la psicología.

1) *Los jardines de infancia y las escuelas maternales*

La propaganda (56) utilizada con profusión por gran parte de los gobiernos, apelando a la igualdad y libertad de la mujer, así como al aumento del nivel de vida, han llevado a la creación, a la puesta en práctica de lo que puede englobarse bajo la denominación de enseñanza preescolar, por la que los niños son dejados en jardines

---

lúcida y en acción transformante». «... No es más que *la vida social transformándose* (por medio de intervenciones voluntarias y premeditadas) *en transmisión conciente* (sic) *y en re-socialización política*» (pág. 21). Es decir, la educación permanente constituye uno de los medios para lograr establecer el socialismo sin esperar a que estén reunidas las «condiciones objetivas» (Cfr. pág. 23). Cfr.: A. Silva: *La escuela fuera de la escuela,* Atenas, Madrid, 1973.

(56) Se utiliza aquí el término propaganda, aludiendo a la sugestión y a sus efectos, en el sentido que le da J. A. C. Brown *(Técnicas de persuasión,* Alianza, Madrid, 1978), para el cual «el mecanismo fundamental empleado por todas las formas de propaganda es... la sugestión, que puede definirse como el intento de inducir en otros la aceptación de una creencia específica sin proporcionar evidencia ni base lógica alguna para su aceptación, exista o no exista dicha base» (pág. 24), siendo el fin de la propaganda «proporcionar unos criterios prefabricados para evitar que se piense» (pág. 20).

de infancia o escuelas maternales, al cuidado de personas ajenas al marco familiar, mientras la madre acude al trabajo.

Con ello, la muerte de la vida familiar, de la familia misma, es un hecho. No sólo se comete un crimen con el niño, sino también con los mismos padres, y, por tanto, con la sociedad.

Nada hay mejor que la educación familiar (57), ni puede suprimirse el derecho inalienable de los padres a educar a sus hijos, y a ser ellos los directores de su formación; ni puede tampoco sustituirse la obligación paterna de cuidar que sus hijos sean enseñados, de acuerdo con la verdad, por otros entes o personas que se subroguen en el lugar de aquéllos.

Sin embargo, la educación permanente apunta a sustraer con carácter obligatorio a los niños de sus familias. Conste que no se critica el que en determinadas circunstancias (enfermedad, incapacidad, etc.) puedan los hijos, como mal menor, no ser educados por los padres, o estar poco tiempo en la casa. Lo que se combate es el principio por el cual se establece la conveniencia (hoy, en muchos países, la obligación; mañana, quizá, en todo el mundo) de abandonar a los hijos en los jardines de infancia o escuelas maternales.

La UNESCO, que en éste como en otros puntos es su más poderosa propagandista, puede muy bien ilustrarnos sobre el significado de los jardines de infancia.

Así, establece como «principio» que «la educación de los niños en edad preescolar es un supuesto esencial de toda política educativa y cultural» (58).

«El desarrollo de la educación de los niños de edad preescolar debería inscribirse entre los objetivos mayores de las estrategias educativas de los años setenta» (59).

Está bien claro. Se propone, y ello va dirigido a los Estados a los que se considera como únicos responsables y encargados de la

---

(57) Cfr. Estanislao Cantero: «La finalidad de la educación», *Verbo*, núm. 158, septiembre-octubre 1977; «A quién corresponde educar y enseñar», *Verbo*, núm. 159-160, noviembre-diciembre 1977, y «Universalidad y pluralidad en la enseñanza», *Verbo*, núm. 161-162, enero-febrero 1978.

(58) *Apprendre à être*, pág. 215.

(59) *Ibid.*, pág. 216.

enseñanza, el que los niños de edad preescolar, es decir, desde los dos o tres años, sean «educados» fuera de la influencia de la familia. Para ello se pone como ejemplo o «ilustración», nada más y nada menos, que a los países donde existe el mayor totalitarismo, la esclavitud más completa hasta ahora conocida.

Así, la UNESCO pone como ejemplo que hay que seguir y conseguir las siguientes «ilustraciones».

La República Democrática de Vietnam, donde en el pueblecito de Cam Binh el «95% de los niños de tres a seis años frecuentan los jardines de infancia y las maternales» (60).

La China comunista, donde las madres «pueden dejar a sus hijos durante el día o la semana en guarderías muy acogedoras» (61).

La URSS, donde doce millones de niños reciben enseñanza preescolar (62).

Cuba, con más de 50.000 niños en guarderías (63).

Y refiriendose a la URSS, dice: «la educación dada en estas diferentes instituciones apunta a favorecer el armonioso desarrollo físico, intelectual, moral y estético de sus hijos» (64).

Si no fuera porque es realmente horrible, nos reiríamos pensando lo poco acogedoras que deben de ser las madres chinas para con sus hijos en la China comunista, y en la total nulidad de las madres rusas para educar a sus hijos en la Rusia comunista.

«Desarrollar particularmente la educación de los niños de edad preescolar, buscando y cultivando las formas más positivas de asociación de la familia y de la comunidad en la educación de la pequeña infancia» (65).

«El desarrollo de las cualidades afectivas es especialmente en las relaciones con los otros un objeto de educación específica. Es por medio de entrenamientos sistemáticos como los seres apren-

---

(60) *Ibid.*, pág. 210.
(61) *Ibid.*, pág. 217.
(62) *Ibid.*, pág. 217.
(63) *Ibid.*, pág. 248.
(64) *Ibid.*, pág. 217.
(65) *Ibid.*, pág. 264.

den a comunicarse entre ellos y a disminuir su opacidad recíproca» (66).

Tras estas manifestaciones, poco puede decirse. Toda argumentación es inútil. La vida natural es destruida. No sólo la familia no educa, sino que además el amor ha de enseñarse en la escuela. En la que se han de buscar formas más positivas de la familia.

¿Puede esto ser aceptado? Las madres, ¿preferirán ir al «trabajo» que el amor y el cuidado de sus hijos?

La educación permanente, de la que forman parte estas aberraciones señaladas, apunta directamente a la destrucción de la familia. La educación permanente es la puesta en práctica del marxismo. En ella busca sus ejemplos sin recato alguno. Al igual que para Mao, la familia es «lacra» burguesa del pasado, que hay que destruir, pues sin ello no será posible la revolución.

Así lo señalan los marxistas Gérard Mendel y Christian Vogt (67), para los que el logro del «socialismo de autogestión» pasa necesariamente a través de «la juventud como clase ideológica en formación, frente a la ideología social dominante burguesa y a la sociedad capitalista» (68). por medio de una «escuela socialista», comenzando por «los *jardines de infancia*», que constituyen «una estructura escolar indispensable para el establecimiento de una educación socialista» (69); porque la familia «no es sino un mito fascistizante cuya misión es enmascarar las contradicciones sociales: para la pareja, la lucha de clases directamente originada por las relaciones de producción y la expoliación del poder obrero en la empresa; para los niños, la ausencia de poder colectivo (ligado a los actos educativos) en la escuela» (70).

Y es que «el centro de primera infancia constituye un instrumento esencial para una auténtica socialización del niño, el único medio y el único lugar para que, de forma colectiva, las parejas,

(66) *Ibid.*, pág. 177.

(67) Gérard Mendel y Christian Vogt: *El manifiesto de la educación*, Siglo XXI, 2.ª ed., Madrid, 1976.

(68) Gérard Mendel y Christian Vogt: *Op. cit.*, pág. 122.

(69) Gérard Mendel y Christian Vogt: *Op. cit.*, pág. 310.

(70) Gérard Mendel y Christian Vogt: *Op. cit.*, pág. 305.

por un lado, y los niños, por otro, puedan ir acoplando progresivamente sus relaciones dentro de este conjunto catalizador» (71). Y en la escuela socialista, jardín de infancia incluido, «las parejas quedan afectadas en tanto que ciudadanos, pero en tanto que padres no tienen estrictamente ningún derecho, pues no podrían sino comprometer las negociaciones profesores-alumnos-administración local» (72).

La conclusión es clara: la renuncia a los deberes y obligaciones paternas lleva como consecuencia a la implantación obligatoria de los jardines de infancia, a partir de los cuales se procederá a formar a la juventud como clase ideológica revolucionaria, introduciéndose la lucha de clases entre niños, jóvenes y adultos, para concluir en un mundo de esclavos bajo el imperio del socialismo de autogestión, que no se sabe cómo será, pero se afirma que constituye una perspectiva de futuro.

Y es que el error de base está en considerar lógica y buena la generalización de las escuelas maternales, los jardines de infancia, la enseñanza preescolar. El error de base está en la inversión de valores que ello entraña

Así, no se duda en afirmar que «la escuela maternal y guarderías para casi recién nacidos son aspiraciones lógicas de quien considera más apropiado poseer un trabajo remunerado que dedicarse al cuidado de la proie» (73). Porque la obligación primordial es la inversa; sólo en caso de *verdadera necesidad,* y no solamente de mejorar el nivel de vida material, cabe dejar a los hijos en guarderías o escuelas maternales; en otro caso, existe una negligencia culpable por parte de los padres respecto a las obligaciones que tienen para con sus hijos.

Así, en definitiva, por considerar la primacía de la escuela respecto a la familia, cabe afirmar, como necesario, en las escuelas mo-

---

(71) Gérard Mendel y Christian Vogt: *Op. cit.,* pág. 313.

(72) Gérard Mendel y Christian Vogt: *Op. cit.,* pág. 314. Cfr. Gérard Mendel: *La descolonización del niño,* Ariel, Esplugues de Llobregat, 1974, parte tercera.

(73) J. Gimeno Sacristán: *Una escuela para nuestro tiempo,* Fernando Torres, Valencia, 1976, pág. 40.

dernas, que «la educación preescolar debe extenderse a todos los escolares. Lejos de ser un temprano sometimiento a unas exigencias absurdas, puede ser el lugar en el que la experiencia se enriquezca y en el que surjan auténticas motivaciones para quehaceres escolares posteriores. Esta necesidad es más urgente aún para los niños de bajo ambiente social, más necesitados de estímulos ambientales para la ulterior adquisición de cultura. No se olvide que las tempranas deficiencias son las responsables de desastres posteriores actualmente irrecuperables. La aplicación de un justo principio de igualdad de oportunidades, del que sabemos la escuela no es la única responsable, exige una educación compensadora —sobreeducación— para esos alumnos menos dotados en su origen familiar» (74).

En consecuencia, se suprime la familia en aras de una monstruosa igualdad de oportunidades (porque la escuela no es la única responsable de que no exista la igualdad; la familia es origen de desigualdades). Como advierte Aldo Agazzi (75), «la educación extrafamiliar no constituye más que un remedio inadecuado e insuficiente; el problema, por tanto, no se resuelve intentando subrogar la familia quitándole los hijos, sino solamente dando a la familia los medios para su subsistencia, seguridad e integridad, educándola para que sea a su vez educadora».

Pero hoy se prefiere «solucionar» los problemas dándoles la vuelta y de modo radical; ¿qué diríamos si para hacer desaparecer los delincuentes se derogasen y eliminasen las leyes penales? ¿Si para hacer desaparecer las enfermedades se matase a los pacientes, o se inoculasen enfermedades a los hombres sanos? Tal es, en realidad, lo que supone, en el orden de la educación, la enseñanza y la cultura, la generalización (que terminará en asistencia obligatoria) de las escuelas maternales, los jardines de infancia y la enseñanza preescolar.

Pero ¿por qué los jardines de infancia? ¿Por qué y para qué

---

(74) J. Gimeno Sacristán: *Op. cit.*, págs. 128-129.

(75) Aldo Agazzi: *Historia de la filosofía y la pedagogía*, Marfil, tomo 3, 3.ª ed., Alcoy, 1974, pág. 407.

sustraer a los niños de sus familias? La razón es sumamente clara y hay que consignarla por muy duro que ello resulte.

Hay que sustraer al niño de su ambiente familiar y del ambiente más próximo a él, porque es en los primeros años de la vida y en los grupos humanos más próximos donde se forman las convicciones más profundas, arraigadas y duraderas; sólo si desde la más tierna infancia se tiene en su mano a los niños será posible que luego respondan a las directrices a las que se les sometan del modo apetecido por quienes dirijan a la sociedad.

Como señala Brown (76), «los rasgos del carácter, que surgen en los primeros años de la vida, son extraordinariamente persistentes al cambio» y «el grupo primario es el que da cohesión a las actitudes y opiniones y, por consiguiente, el centro que con más eficacia puede ser atacado; de ahí que todos los movimientos revolucionarios hayan luchado contra la familia» (77). He ahí la razón de los jardines de infancia y de las escuelas maternales generalizados, para poder dominar a la sociedad (que ya habrá dejado de serlo), para lograr individuos dóciles a todos los mandatos, para masificar a los hombres y lograr un «perfecto» mundo de hombres-masa, que no de esclavos, pues éstos, al menos, eran conscientes de su condición.

---

(76) J. A. C. Brown: *Op. cit.*, pág. 53.

(77) J. A. C. Brown: *Op. cit.*, pág. 97.

Como la familia es el núcleo social más fuerte, persistente y resistente frente a la Revolución, ésta ha procurado siempre destruirla en tanto verdadera y auténtica familia anterior e independiente de la sociedad y del Estado, y ha procurado en todo momento sustraer a los niños a la autoridad de sus padres, aunque a veces *parezca* que se la protege y se reconoce su necesidad e importancia —como es el caso de la Unión Soviética—, aunque en realidad esa apariencia consiste, simplemente, en utilizarla para los fines del Estado socialista, de la Revolución, según los intereses de cada momento.

Este ataque contra la familia, en lo que afecta a la enseñanza, se centra, principalmente, en la enseñanza estatal o social o colectiva, pero no familiar, donde las directrices respecto a la enseñanza y al papel, facultades y libertades de la familia, las señalan los poderes públicos, el Estado; en atribuir al Estado prioridad de derechos sobre los hijos, frente al derecho y a la obligación de sus padres.

Recogiendo las ideas de los enciclopedistas y que posteriormente lo serían de la Revolución francesa, La Chalotais señalaba en 1763: «Yo pretendo rei-

2) *La educación de los padres*

Naturalmente, los padres, por ser la institución familiar la que con más fuerza se opone a su destrucción, deberán ser convenientemente educados para admitir y hasta llegar a asentir complacidos que sus hijos les sean arrancados.

---

vindicar para la nación una educación que sólo dependa del Estado, porque aquélla le pertenece esencialmente, porque el Estado tiene un derecho propio inalienable e imprescindible a instruir a sus miembros, porque finalmente los niños *del* Estado deben ser educados por miembros del Estado» (Lorenzo Luzuriaga: *Pedagogía,* Losada, 11.ª ed., Buenos Aires, 1973, cita a la pág. 117).

Para el marxismo, la destrucción de la familia es un medio necesario para llegar al «estadio final de la historia», al comunismo. El odio a la familia en Marx y Engels aparece ya en *El manifiesto del Partido Comunsta,* «científicamente» se concreta por Engels en *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* y tiene su culminación en Marx en la IV de sus *Tesis sobre Feuerbach,* en la que el odio hacia la religión pasa necesariamente por la destrucción de la familia para poder erradicar aquélla. Así, Marx concluye su IV *Tesis:* «Por consiguiente, después de descubrir, v. gr., en la familia terrenal el secreto de la sagrada familia, hay que criticar teóricamente y revolucionar prácticamente aquélla» (*Obras escogidas,* tomo II, Fundamentos, Madrid, 1975, pág. 427).

Odio a la familia en cuanto que con ella se reproduce la sociedad capitalista, por lo que debe ser *revolucionada,* transformada, destruida, que en Lenin está ya vinculado a la educación y a la enseñanza, para que al niño, desde el principio, se le inculque el materialismo dialéctico.

Para Lenin era incuestionable la necesidad de formar desde fuera la conciencia de clase, la cual no surgiría espontáneamente de las realidades de producción. «Hemos dicho que los obreros no podían tener conciencia social demócrata. Esta sólo podía ser introducida desde fuera» (*¿Qué hacer?* en *Obras completas,* tomo V, Akal, Madrid, 1976, pág. 382).

Por ello, según Lenin, «toda la educación, toda la instrucción y toda la enseñanza de la juventud contemporánea deben inculcarle el espíritu de la moral comunista» (*Discurso en el III Congreso de la Unión de Juventudes Comunistas, Obras escogidas,* tomo III, Akal, Madrid, 1975, pág. 489).

Para ello era necesario sustraer a los niños de sus padres, estatizando toda la enseñanza, monopolizándola y dirigiéndola el Partido. Por ese motivo, Blonski señalaba que era necesario establecer la guardería infantil obligatoria desde los tres a los siete años de edad (Cfr. Theo Dietrich: *Pedagogía*

La educación permanente no olvida que debe prestar atención a la educación de los padres para que éstos no se opongan a tamaña violación del derecho natural.

---

socialista. Ed. Sígueme, Salamanca, 1976, pág. 153). Y el pedagogo marxista por excelencia Antón Makarenko (*La educación infantil*, Nuestra Cultura, Madrid, 1978), señalaba sin ambages, fiel al más puro materialismo dialéctico, que «antiguamente se consideraba que el origen de la autoridad paterna era celestial: la voluntad de Dios y un mandamiento especial prescribían el acatamiento a los padres... En el Estado soviético no engañamos a los niños. Los padres poseen autoridad en el seno de su familia porque son responsables por (*sic*) ella ante la sociedad y ante la ley» (pág. 12), ya que «la sociedad confirió a los padres la misión de formar a los futuros ciudadanos de nuestra patria y la responsabilidad que ello comporta sirve de base al concepto que de su autoridad se forman los hijos» (pág. 23), y es que «la familia es... ante todo... una institución que tiene importancia estatal» (pág. 47); y ello debido a que «en nuestro país la única educación correcta es la del colectivismo, y es necesario dirigirla con toda conciencia y regularidad» (págs. 83-84), porque «nuestros hijos deben convertirse en constructores activos y conscientes del comunismo» (pág. 11).

Lo mismo ocurre con otro pedagogo oficial soviético, Vasili Sujomlinski (*Pensamiento pedagógico*, Progreso, Moscú, 1975), según el cual «lo principal en la colectividad de los padres es una confianza y un respecto (*sic*) ilimitados a la escuela. En las cuestiones de la ética, de la enseñanza y la educación no hay en la familia autoridad superior a la escuela» (pág. 123). Y ello porque «la única verdad que existe en el mundo (es): la verdad de las ideas comunistas» (pág. 134); por eso, «desde los primeros días de nuestra «escuela de la alegría»..., reservé tiempo para las lecturas leninistas. Al principio se trataba de relatos sobre la infancia y la juventud de Vladimir Ilich. Con el paso del tiempo, las lecturas leninianas se asociaban más a las cuestiones de la historia, de la ideología comunista, de la lucha de nuestro Partido por un futuro mejor para el pueblo. Los niños veían que el Partido Comunista agrupa en sus filas a lo mejor de nuestro pueblo» (págs. 291-292); y ello porque, naturalmente, «la meta final de la educación comunista es la formación de un individuo cuya actividad esté en plena consonancia con las concepciones y convicciones comunistas» (pág. 59).

En China comunista, también los jardines de infancia tienen la misma función. Así, según Sylvia Mauger («Los jardines de infancia», en el volumen *Educación en China*, Periferia, Buenos Aires, 1974), «la educación del jardín de infantes está específicamente orientada a fomentar la devoción hacia el pueblo; en otras palabras, el principio según el cual todo el que recibe educación debería estar capacitado para alcanzar un desarrollo moral,

El que los padres conozcan cuestiones de higiene, alimentación, etcétera, es conveniente, desde luego, qué duda cabe; pero lo fundamental de la educación, tal como hemos visto, se adquiere en el seno de la propia familia, a través del amor, la tradición y la herencia.

Pero es que la educación permanente respecto a los padres apunta directamente no a esas cuestiones señaladas u otras análogas, sino a enseñarles a ser «educadores», tanto a través de los *mass media* como en centros creados para ello.

Esos lazos que existen en la familia, cada día con una dimensión nueva y un matiz más rico, acunados por el amor familiar, con los que poco a poco el niño va creciendo y se va educando, han de ser destruidos. Y se sustituirán por «otros» a la medida de los planificadores y los psicólogos. ¿Puede haber algo más absurdo que una escuela permanente, general y obligatoria, concreta o difusa por todo el ambiente para «educar» a los padres, precisamente como padres?

La educación permanente reserva un capítulo especial a esta cuestión. Lo que se comprende, porque solamente «mentalizando» a los padres es posible que éstos se doblegen a la arbitrariedad de las planificaciones. Es el hombre en su totalidad, en todos sus aspectos, el que ha de ser educado permanentemente, fuera del marco natural de vida de la familia.

---

intelectual y físico que le permita llegar a ser un obrero con cultura y conciencia socialistas, se refleja en el proceso educacional desde la más temprana edad» (pág. 65).

Práctica fiel del pensamiento de Mao, que señala que «nuestra política educacional debe estar orientada a lograr que todos aquellos que reciben educación se desarrollen moral, intelectual y físicamente y se conviertan en trabajadores que tengan conciencia socialista y sean cultos» (*Sobre el tratamiento correcto de las contradicciones en el seno del pueblo,* en *Obras escogidas,* tomo V, Fundamentos, Madrid, 1978, pág. 442).

Sobre los ataques de la Revolución a la familia, el excelente libro de Jean Ousset: *Para que El reine,* Speiro, Madrid, 1961; también, Michel de Penfentenyo: *El proceso legal contra la familia,* Speiro, Madrid, 1970; Jerónimo Cerdá Bañuls: «La subversión y la destrucción de la familia», *Verbo,* núm. 163-164, marzo-abril 1978.

«Es el individuo adulto —dice la Comisión de la UNESCO (78)—, en sus dimensiones de productor, de consumidor, de ciudadano, de *padre de familia,* de ser feliz o desgraciado, el que es sujeto de la educación continua».

¿Con qué objeto? Recordemos que para la UNESCO sólo existe el cambio, la revolución continua. Nada de fin sobrenatural. Ni tampoco, siquiera, de orden natural.

Pero la UNESCO reconoce la dificultad de lograr la enseñanza preescolar; para ello habrá que realizar «la instrucción de las mismas familias. por medio de escuelas de padres y por medio de otras instituciones semejantes» (79).

La función de la familia desaparece, porque «se impone» (es el mito que impera) la enseñanza preescolar. Pero no pensemos que la UNESCO es el «coco» que se lleva a nuestros hijos. ¡De ninguna manera! Por el contrario, es toda una institución de caridad. ¿Acaso no establece, en lugar de la verdadera función de la familia, una función «auxiliar»?

Una función «auxiliar» es lo que reserva la UNESCO a los padres de familia. A éstos se les quita a los hijos, pero se les pueden atribuir funciones «auxiliares», así: «la madre de un niño... puede corregir copias, anotar redacciones o disertaciones, hacer la lectura a los niños pequeños, confeccionar material educativo, vigilar a grupos de niños en el terreno de juego o en la cantina, en fin, *ayudar al maestro* de cualquier otra manera» (80).

La inversión de funciones es clara y patente; se invierte el papel y los maestros ya no son prolongación de la educación familiar, sino que el papel de los padres queda relegado a la «importantísima» función de ayudar a los profesores.

Así ocurre en Cuba, donde, en las guarderías infantiles para niños menores de cinco años, los padres pueden suministrar otra «ayuda», «participando en trabajos de mantenimiento: pintura, costura, jardinería...» (81).

---

(78) *Apprendre à être*, pág. 179.
(79) *Ibid.*, pág. 216.
(80) *Ibid.*, pág. 248.
(81) *Ibid.*, pág. 248

«Hasta las cercanías del siglo XX, la educación era dada principalmente por las familias, institutos religiosos... Hoy... esas responsabilidades incumben esencialmente a los poderes públicos, al Estado» (82).

Está claro. El papel educador de la familia, de los padres respecto a sus hijos, era algo que pertenecía a tiempos atrasados. La educación de los niños hoy ya no pertenece a sus padres, sino al Estado. Y para ello los padres han de ser educados para que «admitan» que les sean arrancados sus hijos. El mundo de robots hacia el que nos encamina la UNESCO es patente. ¿Estará cercano? Tan sólo oponiéndonos a ello será posible evitarlo. ¿Pero dónde existe hoy una oposición verdadera al mito de la irreversibilidad del movimiento de la historia?

Para la familia, escribe la Comisión de la UNESCO, se busca integrar directamente a los padres en la estructura escolar, asociarlos a la elaboración de la educación, especialmente en las «escuelas comunitarias» o por la «escuela de padres» (83).

Integración en donde los padres habrán perdido su verdadero papel y mediante la cual se pretende hacer más sugestivo para los mismos el hecho de que pierdan a sus hijos y pasen a ser éstos, desde su más tierna infancia, instrumento dúctil y manejado al antojo de aquellos que desempeñen el poder del Estado.

3) *La educación de adultos*

La educación de adultos se refiere a todo hombre, a cada hombre en su totalidad y durante toda su vida. Así, la educación permanente es, en realidad, revolución permanente (84).

No se refiere tan sólo a eliminar la analfabetización, sino que se extiende a todos los profesionales, universitarios, profesores, etc., que podrán y deberán ser educados permanentemente.

(82) *Ibid.*, pág. 17.

(83) *Ibid.*, pág. 157.

(84) Cfr. Estanislao Cantero: *Paulo Freire y la educación liberadora*, Speiro, Madrid, 1975.

La alfabetización es para la UNESCO (al igual que para Paulo Freire) el medio de insertar al hombre en el cambio, en la transformación del mundo:

«Una campaña masiva de alfabetización se justifica en la medida en que ayuda a las poblaciones a participar en la transformación de su entorno» (85).

Por tanto, el fin de la alfabetización no es el perfecionamiento del hombre en cuanto persona, y a través de ello de la sociedad, sino transformar, cambiar, participar en el cambio del entorno, en el cambio de estructuras. Y si no se consigue esto, entonces, la alfabetización no se justifica.

La UNESCO considera a la educación mirando al hombre entero, y, sin embargo, la educación permanente de adultos se defiende en base a los cambios económicos y tecnológicos, y luego se aumenta para hacerla extensiva a todo el aspecto humano. Claro que, si expusiera su verdadero fin —transformar al hombre en un perfecto robot, que a su vez se transforma permanentemente—, sería difícil que se admitieran sus postulados.

«El progreso técnico transforma los oficios tradicionales, crea nuevas categorías de empleo, que exigen amplios medios de transformación o *reciclage*» (86).

«El conjunto de la formación debe ser completada por una educación recurrente y un *reciclage*» (87); debido a que «debe perfeccionarse sin cesar» (88) y «ser capaz de adaptarse a objetivos diferentes» (89), como consecuencia del cambio permanente, pues ha de realizarse «a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo» (90).

Pero en la educación de adultos no se trata de un *reciclage* meramente técnico —nada más lejos de la UNESCO—, sino que tiene

---

(85) *Apprendre à être*, pág. 235.
(86) *Ibid.*, pág. 32.
(87) *Ibid.*, pág. 223.
(88) *Ibid.*, pág. 222.
(89) *Ibid.*, pág. 222.
(90) *Ibid.*, pág. 224.

que proporcionar al mismo tiempo «una formación complementaria» (91). *Reciclage* al que los mismos profesores están sujetos (92).

«El resultado normal del proceso educativo es la educación de adultos».

«La educación de los adultos responde a múltiples definiciones: es el *sustituto* de la educación primera para gran parte de los adultos del mundo; es el *complemento* de la educación elemental o profesional para numerosos individuos que no han recibido más que una enseñanza muy incompleta; *prolonga* la educación de aquellos a quienes ayuda a afrontar las nuevas exigencias de su entorno; *perfecciona* la educación de los que poseen una formación de un nivel elevado; constituye, en fin, un *modo de desarrollo individual* para todos» (93).

Es el hombre, todos los hombres, quienes a lo largo de su vida serán objeto obligado de esta educación de adultos.

En nombre no es «ser», sino «devenir»; la modificación permanente es la única realidad. Como dice la UNESCO:

«El hombre es un ser inacabado y no puede realizarse más que al precio de un aprendizaje constante» (94).

Tal concepción de la educación de adultos y de la educación permanente de los mismos supone rechazar el fundamento mismo de la educación.

El hombre, mayor de edad, paradójicamente, queda atado de pies y manos ante el poder omnipotente y omnisciente del Estado o del Superestado, que le impone una educación durante toda su vida.

Es la esclavitud completa y permanente; el rechazo del hombre, anulado en la animalidad de un mundo de robots que pretende construir un grupo de hombres que se consideran superiores y directores de todo el género humano, que se consideran, omnipotentes y omniscientes.

Y para ello todas las medidas son buenas. La UNESCO no duda

---

(91) *Ibid.*, cfr. págs. 224-225.
(92) *Ibid.*, cfr. págs. 245-246.
(93) *Ibid.*, pág. 231.
(94) *Ibid.*, pág. 163.

en recomendar, incluso, la utilización de «medidas draconianas». La aplicación de la educación permanente justifica toda clase de medidas y métodos.

«Un Estado puede llegar a imponer, por falta de medios, a una población, también en materia de educación, disciplinas rigurosas y austeras, limitando, a veces, muy seriamente la libertad de escoger individual, y, contrariar, por muchas razones, a la idea de educación en que se inspira este documento. Lo esencial no esta ahí. Lo esencial es que las imposiciones y las limitaciones dictadas por la necesidad estén concebidas no como reglas y valores absolutos, sino, dialécticamente, como medio para realizar, a más corto o largo plazo, las condiciones objetivas que engendrarán necesariamente la negación, o, al menos, el perecimiento de esas mismas medidas, es decir, la abolición de las imposiciones y las limitaciones en cuestión» (95).

Lo esencial no está ahí, dice la UNESCO; lo esencial es que se establezcan tales medidas para que tales medidas desaparezcan... Sería para echarse a reír, si no fuera por la tragedia que suponen tales medidas.

Pero la UNESCO va más lejos aún en la justificación de cualquier clase de medidas:

«Hay circunstancias en las que pueden parecer indispensables medidas draconianas; así, cuando la edificación de la infraestructura del desarrollo implican disciplina, austeridad, uniformidad (¿se estará pensando en la China de Mao?). Aliar la creatividad y la disciplina libremente consentida, preparar la opulencia del bienestar personal mediante la privación impuesta por la penuria, tal es, quizá, lo justo moral, particularmente en los países en vías de desarrollo» (96).

Está claro; el proceso revolucionario justifica toda clase de medidas, aun draconianas, claro que... en este caso no hay «imposición»

---

(95) *Ibid.*, págs. 262-263.

(96) *Ibid.*, pág. 187. En la URSS llevan sesenta años preparando ese bienestar personal, sin conseguirlo, y el mismo camino llevan sus satélites; pese a todo, aún hay quienes se dejan seducir con falsas esperanzas en un paraíso terreno logrado por el socialismo.

ni «autoritarismo», sino «libre consentimiento»; más aún, aunque se expresa en forma dubitativa, tales medidas llegan a ser lo justo moral. Se llega, así, a la inversión total de la justicia y de la razón.

4) *Los medios de difusión*

Y para coronar y rematar todo el edificio de la educación permanente, ésta se continúa a través de los medios de difusión, complementarios de los centros escolares.

Las campañas de alfabetización, dice la UNESCO, «deberían estar precedidas, apoyadas, acompañadas y seguidas por un amplio despliegue de información radiofónica y televisada» (97).

Esto podrá parecer inocuo y hasta benéfico y necesario, pero, si se recuerda lo dicho hasta aquí, no lo parecerá tanto.

Unido el poder cultural al poder político, absorbido aquél por éste, ¿qué no podrá hacer el Estado?

Con tales medios a su alcance, que penetran en el hombre con frecuencia sin pararse a analizarlos, sino que los retiene de modo casi automático, la poca libertad que le quedase desaparecerá por completo.

Como señala Vallet (98), los medios tecnológicos «tanto pueden servir para almacenar, transmitir y comunicar saberes reales y experiencias vividas como para desfigurarlos, desequilibrarlos —al exagerar y minimizar o, de otra forma, alterar su importancia—, desvalorizarlos y para hacernos vivir en un mundo irreal, trucado, falsificado, como lo truca y falsifica el brujo de la tribu en plena naturaleza».

No hay que olvidar, como observa Vallet de Goytisolo (99), que «los medios masivos de información acumulan noticias que imponen una imagen de los acontecimientos y les añaden un comentario

---

(97) *Ibid.*, pág. 235

(98) Juan Vallet de Goytisolo: *Sociedad de masas y Derecho*, Taurus, Madrid, 1969, pág. 600.

(99) Juan Vallet de Goytisolo: *Ideología, praxis y mito de la tecnocracia*, Montecorvo, 2.ª ed., Madrid, 1975, pág. 191.

"orientador" de lo que en cada oportunidad interesa. Las imágenes visuales acostumbran a no profundizar y a opinar más por motivos de sensibilidad que por el razonamiento» (100).

Ni tampoco que de la manipulación de la conciencia, realizada con las nuevas técnicas y por la opinión pública, se siguen los siguientes efectos que señalan Sciacca y Vallet (101).

«Impiden toda actividad creativa que no esté comprendida en sus cálculos y planes (los que los manejan); agotan la cultura con un falso concepto de democratización al imponer una cultura de masas que asfixia toda figura sobresaliente, lo cual permite un mayor dominio tecnocrático, pues los genios perturban los planes y la acción masificadora; sustituyen la formación personal y la búsqueda de la verdad por una información que hace tributario de la moda a quien la recibe; sofistican los valores, sustituyendo los más elevados por otros inferiores, en lugar de contemplarlos en una general armonía; de ese modo, los va destruyendo todos, comenzando por los más elevados; hace al hombre tributario de las cosas, de su manejo, de sus resultados económicos».

La educación permanente es, en definitiva, el dirigismo y la planificación más absoluta y completa del hombre, la esclavitud totalmente inhumana, puesto que, sobre todo, lo que se esclaviza son las inteligencias. El hombre dejará de pensar por sí mismo, y tan sólo lo hará en el sentido deseado por quienes manejen el aparato de la educación permanente, nueva élite de tiranos, que, de seguir las recomendaciones de la UNESCO, no está lejana.

5) *La amenaza de la psicología*

a) **Peligros de la psicología en la enseñanza**

La introducción de la psicología en la enseñanza es otra de las «exigencias» de las reformas de la educación contemporánea. Pero

---

(100) Cfr. Juan Vallet de Goytisolo: *Sociedad de masas y Derecho*, capítulo VI, núm. 52.

(101) Juan Vallet de Goytisolo: *Ideología, praxis y mito de la tecnocracia*, págs. 199-200.

ésta, como las otras «exigencias» del mundo moderno, en cambio permanente, ya señaladas, van camino de hacer un «perfecto» mundo de robots.

La introducción de la psicología en la enseñanza, sus métodos y sus manipuladores se alzan como una espantosa amenaza sobre todo el género humano, tras la cual es posible ver las ruinas de una civilización que se edificó sobre el sentido común, el derecho natural y la ley de Dios, y que hoy se cuartea y derrumba, sobre todo por la inactividad y pasividad de quienes debieran ser sus élites, como también por los ataques de sus enemigos más encarnizados.

Rafael Gambra (102), con la finura y perspicacia que le caracteriza, lo ha puesto de relieve en un artículo que con toda certeza titula: *La amenaza de la psicología.* Leámosle:

«Me han explicado muchas veces la alta conveniencia de que todos los Centros de Enseñanza posean un laboratorio de psicología, donde, mediante complicados *tests,* se logre un riguroso control del nivel intelectual de cada alumno. Las nuevas Leyes Generales de educación "Made in UNESCO" consagran tal exigencia mediante los sistemas de "evaluacción continuada" de los escolares».

«... Determinar niveles mentales o contar el dinero de la gente son cosas que siempre me parecieron "meterse demasiado", y el que se trate de niños indefensos no creo que disminuya el delito, sino que más bien lo agrava.

»Pero si prescindo de estos motivos de sensibilidad o de pudor y me atengo sólo a razones objetivas y pedagógicas, encuentro que éstas confirman ampliamente lo que me dictó el instinto.

»Hay una primera razón teórica: eso que llamamos inteligencia es cosa muy complicada que engloba factores muy variados. Quienes se muestran sagaces en determinados órdenes del saber, resultan a menudo perfectas nulidades en otros; además, cada inteligencia individual posee un ritmo de maduración que es propio y no uniforme ni previsible. Lo que miden los psicólogos es un complejo de penetración, memoria, fijeza y rapidez mental, del que resulta aven-

---

(102) Rafael Gambra: «La amenaza de la psicología», *Verbo,* núm. 105-106, mayo-julio 1972, págs. 509-511.

turado extraer consecuencias. Los mismos psicólogos discuten eternamente sobre qué es ese factor específico que ellos dicen medir. Tengo para mí, como muy probable, que Aristóteles, en su infancia, hubiera arrojado un nivel poco destacado.

»Hay una segunda razón práctica: no pasará de un diez por ciento en número de Centros de Enseñanza que cuenten en su profesorado con un licenciado que lo sea precisamente en Filosofía, que son los únicos que hasta ahora han estudiado psicología. Y de estos licenciados no pasan tampoco de un diez por ciento el número de los que se hayan dedicado como especialidad a psicología experimental y psicometría. En rigor, no conozco a más de tres o cuatro en el gremio que estén verdaderamente capacitados para dirigir un laboratorio psicométrico, y no sé si éstos se encuentran en Centros de Enseñanza. Es decir, que en la casi totalidad de los institutos y colegios, si ese control se intentase, se haría mal, con lo que, a todos sus probables incovenientes, se añadiría el de su imperfección o irrealidad.

»Hay una tercera razón pedagógica: ¿Hasta qué punto es conveniente informar a un alumno —o a sus padres— de que su inteligencia es superior o inferior a la media? Si lo primero, el efecto será probablemente escaso, ya que cada uno posee previamente un alto concepto de sus luces o de las de su hijo, aunque también puede ser que incremente el contigente de voluntarios para esas "minorías rectoras" que padecemos. Si lo segundo, es decir, si es inferior al nivel medio, los efectos serán mucho más graves. El que un maestro diga a su alumno que es tonto, mientras le propina un coscorrón, no suele tener mayores consecuencias: el alumno deduce que el maestro está de mal humor o que él debe aplicarse un poco más, y ahí termina el conflicto. Pero si a ese mismo alumno le dice un especialista, tras detenidos experimentos y con todo el peso de la ciencia, que es tonto o inferior al nivel medio, ello puede crearle un complejo de inferioridad y de resentimiento cósmico que no se lo sacuda en toda la vida.

»Hay, en fin, una cuarta razón de tipo social. A los partidos del control escolar psicométrico y de la orientación profesional se les puede argüir con este caso, muy real, por lo demás: Si a un hom-

bre modesto —un agricultor, un comerciante o un artesano— se le dice que su hijo —el que le ayuda y al que dejará el oficio o el negocio— posee una inteligencia destacada, y que debe dedicarse al estudio, verá frustrado su trabajo o sus esperanzas, podrá replicar muy legítimamente que esa inteligencia bien podría aplicarla el hijo al oficio en que se encuentra. A esta objeción suelen contestar los psicometristas y planificadores profesionales exigiendo el sacrificio de "los intereses particulares" en pro de la sociedad, de la nación, del bien común o de otras abstracciones. Generalmente, el argumento tiene mayor fortuna cuando se les acerca dándole una formulación inversa: Si a un profesional u hombre de carrera que vive, como vivía su padre, en un ambiente ciudadano, se le comunica oficialmente que el nivel mental de su hijo y sus condiciones psicofísicas le hacen especialmente indicado para cargador de muelle o para buzo en aguas tropicales, ello le causaría una situación embarazosa, difícil de afrontar».

b) La aplicación de la psicología: ¿libertad o manipulación?

Para Gambra, la aplicación moderna de la psicología es consecuencia del «estatismo dirigista», la «tecnocracia totalitaria», la «época del socialismo». Sólo quedan: «el Estado tecnificado y los individuos, todos iguales, susceptibles de ser puestos en fila formando cola. Un universo centralizado y uniforme, gobernado por circulares a teletipo, es el esquema de la sociedad socialista. En ella un cerebro eletrónico podrá idealmente sustituir al albedrío humano y a la providencia divina» (103).

La aplicación de la psicología, según los planes de las reformas de la educación, no es otra cosa, como escribe Gambra, que la «manipulación a sus anchas de las mentes infantiles» por los «psicólogos estatales».

»Se necesita un mandamiento judicial para registrar el domicilio de un ciudadano —escribe el mismo autor—, pero no sólo se auto-

(103) Rafael Gambra: *La amenaza de la psicología*, págs. 511-512.

riza, sino que se impone con carácter general el registro de las mentes. Porque los «tests» psicotécnicos, esotéricos, incompresibles por principio para el que los cubre, son ganzúas destinadas a violar —desdeñando los legítimos límites señalados por la razón y la voluntad de la víctima— el terreno privado de la conciencia. (¡Lejanos tiempos de la Inquisición, que se limitaba a juzgar las doctrinas profesadas públicamente!)» (104).

No hay exageración de ningún tipo en los párrafos del profesor Rafael Gambra que hemos transcrito. Más aún, el panorama que nos presenta la UNESCO en torno a la psicología y la pedagogía deja en mero apunte lo que el ilustre profesor señala.

Y ello porque la aplicación de la psicología, que se intenta introducir y se está introduciendo, es mala en sí misma, aun cuando se destinase a un buen fin, lo que sólo es posible hipotéticamente, porque, en el terreno de los principios, es una violación del alma humana, lo que no es admisible. Hay que encuadrarla en el marco de la educación permanente, la planificación, la estatificación y todas las demás «exigencias» de las reformas de la educación según el patrón de la UNESCO.

La «evaluación continua» no es un método inocuo, más adecuado que el de los exámenes, pero similar a éste. Es una intromisión permanente y continua en la mente, en el ser íntimo del niño, para dirigirle según el sentido de la planificación, acorde al «movimiento de la historia» que es absolutamente marxista. Pero aun cuando fuera para hacerlo santo, es inadmisible e incompatible con la naturaleza humana, porque ésta requiere la voluntariedad y la reflexión personal en la actividad humana.

Que es terrible que sea así, no hace desaparecer la realidad del hecho. No se puede esconder la cabeza como el avestruz, o pensar —ingenua e irreflexivamente— que «no puede ser tan malo», que «nadie puede querer tal horror».

«La educación continua —escribe en su libro la Comisión de la UNESCO (105)— se convierte en un sistema cibernético complejo,

---

(104) Rafael Gambra: *La amenaza de*... pág. 515.

(105) *Apprendre à être*, pág. 133.

pivotando sobre un mecanismo sensible a las respuestas y compuesta de los siguientes elementos:

Un «aprendiz» cuyo comportamiento puede ser evaluado y modificado.

Un «maestro» funcionalmente educador.

Unas «fuentes» de conocimiento estructuradas, destinadas a ser presentadas al estudiante, o exploradas por el mismo estudiante.

Un «entorno» constituido específicamente para permitir al aprendiz captar su dato.

Unos «dispositivos de evaluación» y de «control» de comportamientos modificados, es decir, de registro de la retroacción y de los nuevos comportamientos engendrados por esa retroacción.»

El proceso está claro. Es el «perfeccionamiento» de las experiencias de Paulov para crear una conducta determinada como un reflejo condicionado, aplicado a los humanos. ¿Qué consecuencias espantosas no surgirán de tal sistema? La inteligencia humana se sustituye por la respuesta adecuada a un determinado estímulo, la acción del hombre ya no responde a su inteligencia, sino que responde de una manera determinada ante los estímulos pertinentes.

Para ello, cualquier método es válido. Así, podemos leer en el libro tantas veces citado de la UNESCO (106):

«Hoy día es posible controlar el estado y el funcionamiento del cerebro por una acción eléctrica y actuar directamente sobre ciertos neuromecanismos por medio de sustancias químicas». Lo que puede ser adecuado si se utiliza con responsabilidad y conocimiento... a la aplicación de enfermos mentales, pero es de todo punto inadmisible para utilizarlo en la enseñanza.

"Las investigaciones actuales —prosigue la Comisión de la UNESCO— no tienden a sustituir las acciones educativas por la aplicación de una farmacopea, sino a asistir a la educación con los medios de la bioquímica». El hombre pasa a ser un mero instrumento que puede ser manejado a placer por los planificadores, pedagogos y expertos psicólogos del Estado. La era de los robots de carne y hueso está, si esto se cumple, ciertamente cercana.

---

(106) *Ibid.*, pág. 122.

«La teoría psicopedagógica a la que el sabio soviético L. S. Vygotski ha ligado su nombre —continúa la UNESCO— se basa en la idea de que el trabajo, la actividad instrumental, crea en el individuo un tipo de comportamiento determinado por el carácter de esa actividad, tal como se deduce indirectamente por los «signos» (símbolo, palabra, cifra, etc.) utilizados a este efecto. El desarrollo del hombre se verifica enlazado con la asimilación de sistemas de signos en el proceso de aprendizaje, razón por la cual éste se coloca en el centro del sistema de organización de la vida del niño, del cual determina el desarrollo psíquico. A partir de ahí, los psicólogos soviéticos han elaborado una estrategia de la formación activa de las facultades cognoscitivas y de la personalidad. La facultad de reflexión no es innata en el hombre: el individuo aprende a pensar, a dominar las operaciones reflexivas. El pedagogo debe aprender a dirigir ese proceso, a controlar no sólo los resultados de la actividad mental, sino también su desarrollo» (107).

Es cierto, y lo hemos señalado en la primera parte, que la enseñanza, fundamentalmente en sus comienzos, debe enseñar a pensar. No es esto lo que se discute, sino la introducción de técnicas y métodos por los cuales el pedagogo puede manipular a sus anchas la mente humana, controlando su desarrollo. Antes se les daba a los niños unos elementos conforme a los cuales era su misma inteligencia la que resolvía y el niño aprendía a hacer buen uso de ella. Ahora es la misma inteligencia, su misma mente, en donde entra la manipulación, quedando totalmente a merced —científicamente— del pedagogo o del psicólogo. La diferencia estriba en que, en lugar de enseñar a razonar, se construyen los «razonamientos» de modo condicionado, desde fuera del sujeto —por lo que desaparecen en cuanto verdaderos razonamientos—, manipulados por un agente extraño a la persona.

La aplicación de la psicología a la enseñanza se convierte en un verdadero psicoanálisis. Es algo que advirtió el mismo Rafael Gambra (108), observando que «el psicoanálisis está muy bien —siempre

---

(107) *Ibid.*, pág. 125.

(108) Rafael Gambra: *La amenaza de...* pág. 514.

que sea aceptado voluntariamente— para la curación de anormalidades. Pero, como trámite obligatorio y aplicado a todos los ciudadanos, es la más escandalosa violación del más sagrado de los derechos: el fuero interno».

La Comisión de la UNESCO, hablando de la pedagogía institucional, señala: «El instructor busca ser "inductor de cambio" (como el psicólogo ante su cliente)» (109).

Se trata, pues, de una violación de la intimidad del hombre, nunca admisible, con el propósito de inducir al cambio. No de hacerle mejor, de acuerdo con las reglas del derecho natural (que ya quedarían violadas al hacerlo contra su voluntad), sino de inducirle al cambio, objetivo que es repetido una y otra vez en el documento de la UNESCO.

Pensar, pues, en las innumerables ventajas de la moderna aplicación de la psicología, sin ningún género de trabas, es cerrar los ojos a la realidad y permitir la absoluta esclavitud del género humano para el porvenir. Esclavitud ya no física, de la que uno puede evadirse a través de su intimidad y de su inteligencia, del amor a Dios y la aceptación por ese amor de todas las desventuras, como prueba en este mundo para alcanzar la vida eterna, sino esclavitud de las inteligencias, por la que el hombre será movido y manipulado como carente por completo de inteligencia.

c) ¿Rechazo de la psicología en la enseñanza o aplicación ponderada y prudente?

¿Significa esto que la psicología debe ser rechazada en la educación y en la pedagogía? ¿Que no ha de tenerse en cuenta?

La psicología, respecto a la pedagogía, es una ciencia auxiliar (110); por eso, no se rechaza la psicología como tal, sino tan sólo su mal uso; la psicología ha de circunscribirse a sus justos lí-

---

(109) *Apprendre à être*, pág. 137.

(110) Cfr. Emile Planchard: *La pedagogía contemporánea*, Rialp, 6.ª ed., Madrid, 1975, págs. 202 y sigs.

mites en su aplicalión a la pedagogía. Como señala Aldo Agazzi, (111), «se debe aceptar la psicología, pero no una "psicología sin alma", puramente tecnicista, sino una psicología concreta y viva; y hay que oponerse todavía más al psicologismo pedagógico que intenta reducir la educación a una aplicación pura y simple de la psicología experimental»; y más adelante: «... También es útil la psicología, siempre que no sustituya al verdadero niño por un esquema abstracto y recuerde que sus datos sólo sirven una vez interpretados»; porque «la pedagogía no es hija de la psicología; ella deriva del concepto que se tiene del hombre y de su destino; la psicología no es más que una de las ciencias auxiliares» (112).

Y es que, incluso, para el estudio de la personalidad, la psicología no es algo infalible; como observa Emile Planchard (113), «es una medida de prudencia el darse cuenta de los límites de la psicología experimental, entendida en el sentido habitual de la palabra, y recurrir eventualmente a otras fuentes para estudiar la personalidad».

«En un futuro muy próximo —escribe Gambra (114)—, ya legislado y provisto de sus motores inexorables, esos *tests* y evaluaciones que hasta hoy no son más que un folklore más o menos irritante en los colegios, se convertirán en el veredicto del destino personal: un implacable y (oficialmente) infalible computador electrónico recibirá el dato y lo conservará para siempre, como es su costumbre. Cada vez que a lo largo de la vida el niño, luego joven, luego hombre maduro, necesite un certificado o un informe, los mismos números deformes y fatídicos serán vomitados invariablemente por la máquina».

Y concluye: «Y suponiendo que exista un error (no ya el colosal error de base, sino un error técnico) en el resultado de uno de esos *tests*, ¿cómo detectarlo e impugnarlo, siendo conceptos y cifras supuestamente científicos y ajenos al saber común?».

---

(111) Aldo Agazzi: *Op. cit.*, tomo III, pág. 403.
(112) Aldo Agazzi: *Op. cit.*, tomo III, pág. 483.
(113) Emile Planchard: *Op. cit.*, pág. 129.
(114) Rafael Gambra: *La amenaza de...*, pág. 515.

Como observa Emile Planchard (115), «los *tests* representan un instrumento ventajoso para una mejor solución de múltiples problemas escolares. Pero no son más que un instrumento y no se pueden imponer como una técnica exclusiva». Y más adelante añade: «En fin, digamos que, incluso con todas estas precauciones y cortapisas, no hay diagnóstico psicológico infalible. Nos podemos engañar frecuentemente todavía, lo mismo que el médico con sus enfermos. Varias experiencias han confirmado que las relaciones exigidas por un *test* mental no están determinadas exclusivamente por el factor inteligencia. La influencia del medio cultural, de los hábitos, de la clase social, la raza, etc., se manifiestan bastante claramente en ciertas pruebas».

d) ¿Orientación estatal?

Pero además de esos errores hay todavía otros males.

Recordemos lo dicho de la educación permanente, la planificación y la estatización. Con tales presupuestos, a través de la clasificación del computador con los datos suministrados por la aplicación de la psicología, con esa «evaluación continua», quien manipule a la sociedad tendrá todos los datos de la persona, relativos a todas sus facetas, cualidades, personalidad, creencias, etc. De tal modo que no habrá ninguna dificultad para el Estado o Superestado de orientar, dirigir y eliminar de cualquier puesto de la sociedad a aquellos que se muestren reacios a aceptar la voluntad del Estado. Es entregarse de por vida al poder del Estado.

Porque no olvidemos que tal aplicación de la psicología tiene en cuenta no sólo lo que antes caía bajo el concepto de notas de clase, sino todo lo que se refiere al alumno: personalidad, familia, creencias, etc. Y que los *tests* incluyen preguntas destinadas a averiguar todo lo relacionado con el alumno, desde su creencia en Dios hasta lo que piensa de la sociedad, justicia, etc., etc.

Por otra parte, la orientación profesional que se busca —dicen—

---

(115) Emile Planchard: *Op. cit.*, págs. 307 y 311.

con la aplicación de la psicología, en el sentido que hemos visto, y con la evaluación continua, ¿tiene algún derecho ejercerla el Estado? ¿Será sólo orientación o supondrá, inevitablemente, en un plazo no muy lejano compulsión?

Aun prescindiendo de la manipulación de la conciencia que se ha señalado, suponiendo que tal manipulación no se diera, ¿a qué apuntan las directrices de la UNESCO, fielmente cumplidas en algunos Estados? ¿Cuál es el objeto de la orientación? ¿Quién orienta?

La evaluación se nos presenta con harta frecuencia como el modo de orientar al alumno en sus estudios superiores, en su dedicación a una profesión.

La orientación que se pretende proporcionar en la enseñanza supone la sustitución y supresión de la familia y del ambiente en que el niño vive; suprimida tal orientación, será la programación estatal la que oriente al estudiante. Orientación que desconoce al alumno concreto, orientación incomparablemente mucho peor y parcial que la que el medio vital le puede proporcionar.

El orientador será el Estado, que no tiene título legítimo para ello. Deseos, vocación y aficiones son cosas naturales que no pueden desconocerse, y las mismas necesidades sociales autorregulan, sin necesidad de planificación estatal, las diversas funciones que los hombres han de ejercer en la sociedad.

¿Y quién garantiza que el Estado no impulse a los alumnos hacia donde sus «planes» desean? Es ingenuo pretender que aquel Estado que se apodera de todo el poder social hará un buen uso de él, que se detenga ante principios morales, puesto que de entrada empieza por calcular esos mismos principios.

Dicha orientación, aparte de otras consideraciones que, según se dice, tienden a ayudar al alumno, orientándole en sus funciones futuras, se basa en la medición del nivel intelectual —con frecuencia obligatorio—, realizada a través de *tests*. Con ello se olvida que el nivel intelectual, en sí mismo, no significa gran cosa, puesto que más importante que él son las cualidades morales y los hábitos que la persona ha adquirido.

Y dicha medición tiene un fin doble: clasificar a los alumnos en dos «clases»: la de los intelectualmente dotados y la de «los

otros», y exigir más a quienes tengan más alto coeficiente intelectual y de acuerdo con ese coeficiente.

Con ello se abrirá un abismo infranqueable entre unos y otros, creado de modo artificial por esa medición científica del nivel intelectual. Abismo inhumano y, con frecuencia erróneo en la misma medición, que valora al hombre tan sólo por su inteligencia.

Medición que, de una parte, depende de quien realiza y programa los *tests*, de su mentalidad y sus concepciones de la vida y que, por otra parte, es siempre incompleto y muy incompleto, pues faltan factores de índole personal de los cuales no es posible prescindir y que son los que hacen al hombre responsable.

CAPÍTULO IX

ALGUNAS INNOVACIONES DE LA PEDAGOGIA MODERNA

SUMARIO: I. Pedagogía e "innovaciones pedagógicas".—II. La "creatividad" del alumno.—III. La autodidaxia.—IV. La dinámica o técnica de grupos.—V. La Escuela Nueva.—VI. Los charlatanes de la nueva pedagogía.

Ligadas a las cuestiones señaladas de la educación permanente, la enseñanza igualitaria y la introducción de la psicología, se encuentran otras innovaciones de tipo pedagógico, o pretendidamente pedagógicas, como son: el fomento de la "creatividad" del alumno, la autodidaxia y el estudio o autoformación en grupos.

I. Pedagogía e "innovaciones pedagógicas"

Las innovaciones pedagógicas, numerosas hoy, no pueden ser impuestas "porque sí"; porque son "nuevas", "modernas" o "diferentes" a lo anterior. Aunque su causa principal sea su inserción en el "movimiento de la historia", no puede admitirse racionalmente tal indiscutida aceptación. Han de obedecer a una razón, o, por lo menos, a un motivo, y no a un motivo irracional como es el indiscutible del mito del "movimiento de la historia".

Las innovaciones de la pedagogía no pueden imponerse basándose en la técnica o en consideraciones "científicas". La ciencia y la técnica, en cuanto tales, no exigen innovaciones pedagógicas, estas o aquellas medidas. Y ello porque la pedagogía, que es el arte de enseñar y educar a los niños, no puede depender de ninguna manera de los

instrumentos (ciencia o técnica) que han de utilizarse para alcanzar el fin perseguido (enseñanza, educación). Las nuevas técnicas que hoy existen al servicio del hombre no pueden imponer innovaciones pedagógicas sin más argumentación, sino que es la pedagogía la que utilizará tales técnicas de acuerdo con el concepto que se tenga de la educación y la enseñanza.

La pedagogía, ese arte de educar y enseñar, dependerá no de la técnica o de experiencias que se consideren científicas, sino del concepto que se tenga de la educación. Según sea ésta, será también ese arte.

Para quien crea en el fin sobrenatural del hombre, en la inviolabilidad de la intimidad personal, la educación tendrá como fin principal capacitarle para alcanzar ese fin, a lo cual se aplicará la pedagogía. Quien, por el contrario, crea que no hay fin trascendente, o que el hombre puede ser manejado como se maneja cualquier objeto, la enseñanza responderá a tal concepción y la pedagogía se aplicará a tal tarea, manipulando la mente humana y formando hombres "nuevos", según tal concepción.

La pedagogía no priva sobre la educación y la enseñanza. En nombre de aquélla no pueden introducirse "innovaciones", y menos aún en nombre de la técnica o la ciencia; sólo en nombre de la finalidad de la educación, de la concepción que de la misma se tenga (concepto, en definitiva, de la vida toda), pueden establecerse determinadas medidas pedagógicas que respondan a esa concepción de la educación, ciertos modos de realizar ese arte de la educación y la enseñanza.

Es algo que ha señalado D. de Reckenthal (1) cuando escribe: "La pedagogía es siempre *secundaria* en relación a una doctrina de la Educación, de la que no es más que una consecuencia metodológica, y la misma doctrina de la Educación es *secundaria* en relación a una filosofía".

Las innovaciones pedagógicas que se quieren introducir y se están introduciendo, de las que nos ocuparemos a continuación, aunque

---

(1) D. de Reckenthal: «Mythes pédagogiques et philosophie de l'éducation», *Université Libre*, núm. 4, marzo-abril 1970, pág. 20.

muchos lo hagan por "el gusto de innovar", obedecen a toda una filosofía (si de filosofía puede hablarse), que no es otra que la misma revolución, la destrucción del orden de la naturaleza.

Detrás de esas innovaciones existe un concepto de la educación totalmente opuesto y contrario al que a lo largo de estas páginas nos hemos referido, y el cual nos lo indica el sentido común, la observación de la naturaleza. Ese concepto velado, semioculto, es el concepto revolucionario de la educación (2).

Por otra parte, frente a los argumentos esgrimidos en contra de unas innovaciones pedagógicas por los perjuicios considerables que las mismas suponen para el niño, para su desarrollo mental, ético, moral o social, y para el alumno no tan niño, se intenta reargüir que la pedagogía es neutra, que no toma partido ninguno, que es totalmente aséptica y que tan sólo se refiere a técnicas para facilitar y mejorar la comprensión del alumno. Desde este punto de vista, las medidas pedagógicas podrían ser utilizadas indistintamente en cualquier enseñanza y educación independientemente del concepto de ellas que exista donde se apliquen tales medidas. Es decir, no habría ningun motivo para mirar con desconfianza a esas pretendidas innovaciones pedagógicas en nombre de la enseñanza.

Pero ello es totalmente erróneo. Porque desde el momento en que el hombre maneja objetos y técnicas, éstas dependen ya de la concepción que el hombre tenga de la realidad a las que las aplica. Aparte de que la pedagogía no es una simple técnica, sino un arte que opera con las personas.

La pedagogía, puesto que obedece a la educación y ésta a una filosofía, no es neutral ni puede serlo. "No hay pedagogía neutral —escribe Reckenthal (3)—, ya que no hay doctrina de la Educación *neutra,* pues toda filosofía es, en cierto sentido, un *compromiso*".

El mito de la pedagogía y de sus exigencias innovadoras, encuadrado en el mito absoluto del "movimiento de la historia", se alza

---

(2) No se critica toda reforma pedagógica, sino sólo aquellas que se basan en tal concepción de la educación, algunas de las cuales se verán a continuación.

(3) D. de Reckenthal: *op. cit.,* pág. 20.

contra todo razonamiento y contra todo criterio que lo discuta. Por ello es necesario proceder a su desmitificación, a una verdadera desmitificación en sentido contrario a la "moderna" desmitificación.

"Una desmitificación de la pedagogía llamada «científica» —escribe Reckenthal (4)— es indispensable. Incluso el famoso criterio de la *adaptación* está sujeto a discusión. ¿A qué se quiere adaptar al enseñado o al educado? ¡Se ha reprochado suficientemente al psicoanálisis considerar que un enfermo «curado» era un enfermo «adapdo» a su entorno! Aquel que no se droga en una sociedad donde todo el mundo lo hace, ¿debe ser considerado como un «enfermo»? Adaptar los estudiantes a tareas imbéciles es *pedagógicamente* aceptable, pero no filosóficamente."

Palabras que deben ser cuidadosamente meditadas. Nos indican con claridad los peligros que nos acechan con las innovaciones de la pedagogía. Porque tales medidas, a la par que junto con una pretendida mejor formación y enseñanza, se justifican, al menos en gran parte, en cuanto destinadas a adaptar al niño (y en la óptica de la educación permanente, a todo hombre, perpetuamente alumno). Y a adaptarlo a un mundo en perpetuo cambio, donde él es también cambio permanente, siendo la única realidad ese cambio, y evolucionando todo él según un dialéctico conflicto de fuerzas perpetuo.

Innovaciones pedagógicas para adaptar al niño. ¿Para adaptarlo a qué? Porque, normalmente, el niño está perfectamente adaptado. Su adaptación es connatural a su desarrollo. Está adaptado a su ambiente y a su entorno, porque forma parte de él, a través de la familia fundamentalmente, y de otras sociedades menores en las que vive y de las que forma parte. Sólo siendo el niño un inadaptado será necesario adaptarlo a su ambiente. Ahora bien, esa inadaptación sólo existe cuando su marco natural de vida ha sido roto. La adaptación, por tanto, sólo es necesaria cuando el niño carece de su entorno vital o cuando la familia —caso excepcional— es corruptora. En todos los demás casos toda pedagogía que pretenda adaptar al niño, o es contraria, o sobra.

---

(4) D. de Reckenthal: *op. cit.*, pág. 20.

"El juicio de valor sobre la pedagogía —continúa Reckenthal (5)— no puede prescindir de una apreciación de los principios y de los fines buscados, a falta de lo cual no puede escapar a un pragmatismo a corto plazo, siempre discutible. El orden lógico pasa, por tanto, por la puesta al día de los principios fundamentales, de los fines perseguidos; sólo a continuación será posible tratar de los *medios* adecuados."

Lo que ciertamente han hecho los "innovadores", buscando los medios pedagógicos que hagan posible el fin perseguido con esa adaptación: la subversión de la educación.

Por otra parte, ¿cuántos, irreflexiblemente, aceptan las innovaciones pedagógicas por ser, sencillamente, nuevas? ¿Cuántos aceptan esa innovación porque ése parece ser el "sentido de la historia"? ¿Cuántos la aceptan sin detenerse a analizarla y sin considerar sus consecuencias y sus puntos de partida?

Analizaremos, por tanto, lo que de necesario o conveniente hay en alguna de las innovaciones pedagógicas que hoy se proponen como insoslayables, fijándonos en lo que en sí mismo suponen o presuponen y en las consecuencias a que dan lugar.

II. La "creatividad" del alumno

Según las exigencias de "lo moderno", la escuela y la educación han de dedicarse a la formación del hombre completo, integral —¡como si hasta ahora se hubieran formado semihombres u hombres incompletos!—, para lo cual han de fomentar desde la niñez el espíritu creativo del niño, su "creatividad", para lo cual es necesario suprimir todo dogmatismo de la escuela y en la educación.

Recordemos que la enseñanza y la educación deben dar una formación por la que se sepa pensar, razonar con lógica y que al mismo tiempo esté en contacto con la naturaleza de las cosas y sepa leer en la misma naturaleza.

---

(5) D. de Reckenthal: *op. cit.*, pág. 20.

Recordemos también que a ello ha de añadirse la imaginación; que ésta es la que hace surgir el genio en cualquier actividad.

Recordemos, finalmente, que "pensar no es crear ni recrear el mundo; es penetrar profundamente en la naturaleza de las cosas y ver las relaciones que escapan a los ojos, relacionar entre sí los hechos observados" (6).

Es decir, nada más lejos de la enseñanza que un formalismo rígido o que la negación y el rechazo de la imaginación, la inducción, la inspiración, la intuición.

Si lo que se propone la nueva pedagogía con ese fomento de la "creatividad" del alumno es eso, no encerrarlo en una enseñanza puramente formal, aun sin gustarnos el término empleado, nada más tendríamos que objetar a ello. Pero la realidad es bien distinta.

Lo que se propone es el impulso de su imaginación para que "cree"... con absoluta independencia de toda norma, de toda regla, de todo dogmatismo, no sólo en cuanto al razonamiento y a la lógica, sino a la misma realidad (lo que dará lugar a utopías, a irrealidades, a fracasos y desastres sin número...).

La imaginación y la inspiración por la cual de pronto ve uno claro lo que para todos quedaba en tinieblas, necesita una disciplina intelectual y una enseñanza en contacto con la realidad, para que se sepa percibir y conocer la naturaleza de las cosas, sin las cuales toda imaginación será malsana, y esa inspiración genial nunca podrá aparecer.

La imaginación, la intuición, supone ideas, conocimientos. Sin ello la "creatividad" se reduce a fantasía irrealizable y puesta en práctica, a fracaso y destrucción. Pero para tener esas ideas que la posibilitan se requiere una disciplina; disciplina impuesta por la verdad, a la que ha de sujetarse la labor creadora. Como señalaba Ortega, y en esto con toda razón, "la idea es un jaque a la verdad. Quien quiera tener ideas necesita antes disponerse a querer la verdad y a aceptar las reglas de juego que ella imponga" (7).

---

(6) Henri Charlier: *Culture, école, métier,* Nouvelles Editions Latines, París, 1959, pág. 40.

(7) José Ortega y Gasset: *La rebelión de las masas,* Espasa-Calpe, 19.ª ed., col. Austral, Madrid, 1972, pág. 78.

Para conocer y querer la verdad es necesario someterse durante la enseñanza a unas normas, a unas reglas que la verdad impone, y sin las cuales no es posible conocerla y, por lo mismo, toda educación o enseñanza que lo ignore está evidentemente destinada a deformar al hombre.

Esa búsqueda de la verdad no puede dejarse al arbitrio del niño; necesita ser guiado, no sólo por su maestro, profesor o padres, sino guiado por el camino delimitado por la verdad, por los dogmas en aquello que es dogmático y verdadero. Por ello, eliminar bajo pretexto de fomentar la creatividad del alumno dogmas y principios, verdades, es incompatible con la naturaleza del hombre, que requiere que se le señalen y enseñen para poder, efectivamente, desarrollarse como hombre.

Por lo mismo, la relación maestro alumno es una relación de subordinación, en la que el maestro está obligado a enseñar, haciendo comprender, en cuanto sea posible, la verdad al alumno. No es una búsqueda en común, puesto que con ello se pierde autoridad, por lo que gran parte de las cosas las creemos y aprendemos como ciertas, y porque, además, no hay nada que buscar en común, puesto que —salvo en trabajos de investigación donde todos saben— el alumno no ha de aprender y deducir los conocimientos y las verdades como partiendo de cero, puesto que en tal caso cuán pocos serían capaces de llegar a lo que hoy nos parece evidente.

¿Se redescubriría constantemente la teoría de la relatividad? ¿El principio de indeterminación de Heisenberg? ¿La teoría de los cuanta? ¿La distinción de materia y forma? ¿Potencia y acto?

¿Cuántos Aristóteles, Einstein, Newton, Pitágoras... saldrían de las escuelas?

Por otra parte, ¿por qué no prescindir también de la escritura para ver si alguien inventaba el alfabeto?

Es indudable que en tales circunstancias no sólo se detendría el progreso, sino que en tres generaciones habríamos vuelto a la Edad de la Piedra.

La "creatividad", salvando la inexactitud del término, que sería conveniente cambiar por otro, sólo puede ser aceptable si se entiende con ella la inspiración y la intuición de que habla Balmes, o la ima-

ginación, como nos indica Charlier, pero para ello es necesario, si no se quiere caer en el absurdo, que el hombre tenga, adquiriéndolos desde su niñez, puntos de referencia básicos y firmes, inconmovibles, y que sepa pensar.

La "creatividad" del alumno que se quiere introducir, apelando a una tremenda demagogia que es hacer creer a los padres y a los alumnos que son futuros genios, y como si todos lo fueran —lo que es evidentemente falso—, no logrará más que impedir la verdadera aparición del que realmente es un genio. Si la civilización ha progresado y la sociedad, es porque esa intuición, esa inspiración, esa imaginación —que en un momento ilumina la mente de unos pocos, de tal modo que donde antes no había más que tinieblas hace brotar la luz radiante, primero para ellos, luego para todos—, tenían unos principios inconmovibles, unas verdades que los informaban, y porque, además, sabían pensar y observar la realidad, penetrando en la naturaleza de las cosas. Negar esto es negar el progreso del hombre. No sólo la invención de la rueda y otros inventos tan trascendentales serían imposibles, y habrían sido imposibles, si se dejara la formación del hombre sin marcarle pautas y caminos que ha de recorrer, sino que tampoco un Mozart o un Pascal habrían podido ser genios desde su infancia. Y ello porque es necesario saber, en primer lugar, que la verdad existe; en segundo lugar, que se la puede conocer y que hay que saber buscarla y conocerla, y en tercer lugar, que la voluntad tiene que obrar según la verdad propuesta por la inteligencia.

Si esta base falla, entonces la "creatividad" se convierte en "estupidez", por más que se la quiera presentar como "genialidad".

La búsqueda de la verdad, el conocimiento de las cosas y de la naturaleza, que es el aspecto primordial y fundamental de la educación y la enseñanza, pues sin ello no hay formación del hombre, necesitan unas reglas y una autoridad; no pueden dejarse al arbitrio del niño o del alumno como si no existieran, o para que las busque por sí mismo, o en "camaradería" con el profesor.

De lo contrario, la deformación será completa, permanente y hereditaria, pues se transmitirá de una generación a otra, con lo que la desaparición de la civilización será cuestión de décadas.

Sólo olvidando esto y practicando lo contrario es posible afirmar

que en la educación no ha de haber ni dogmas, ni reglas, ni normas, ni autoridad, so pretexto de que las mismas coartan e impiden la "libre creatividad" del alumno o del niño, como propugna la corriente, hoy, "made in UNESCO".

¿Acaso un Fidias, un Miguel Angel o un Velázquez carecían de "creatividad" o vieron su "libre creatividad" frustrada? ¿Un Dante, un Homero, un Lope, pertenecieron a la categoría de "semihombres" por carecer de la educación "creativa" que hoy quiere implantarse como exigida por la formación de "hombres completos", "integrales"?

Y no se crea que cuanto hemos dicho de esta innovación pedagógica es exagerado o imaginación. La UNESCO nos ilustra cumplidamente de la verdad de cuanto venimos diciendo.

Recuérdese lo dicho al hablar de la educación permanente, y contémplese en relación con los siguientes párrafos de la Comisión de la UNESCO:

"La democratización de la educación no es posible más que a condición de liberarse de los dogmas de la pedagogía tradicional" (8).

¿Cuáles son o en qué consisten tales dogmas? En una nota, la misma UNESCO nos lo dice: "Lo que domina en la pedagogía tradicional es la noción de modelos, es decir, de un tipo de hombre que sirva de referencia" (9).

Prescindiendo de que la innovación de la pedagogía se impone para conseguir la democratización, está bien claro que la pedagogía no es neutral. Va dirigida a eliminar todo tipo de hombre que sirva de modelo, de referencia. En tal caso, ¿cómo es posible educar y enseñar? En el fondo, esa eliminación de modelo no es otra cosa que renunciar a la naturaleza humana, eliminar al hombre mismo en cuanto ser racional, libre y concreto.

Lo que parece impensable por su contradicción con el sentido común, pero no es de ningún modo absurdo en el plan de la UNESCO. Porque si no hay tipo humano que sirva de referencia, si no hay modelo para el hombre, entonces no sabremos a donde hay que conducir al hombre *—educere—*; lo que significa negar toda finali-

---

(8) *Apprendre à être,* UNESCO-Fayard, París, 1972, pág. 86.

(9) *Ibíd.,* pág. 86.

dad en el hombre. Significa desconocer lo que es el hombre. La conclusión lógica sería renunciar a toda educación, pues sobra. Sin embargo, no es así; el hombre se convierte en instrumento en manos de la planificación, del pedagogo, del Estado o el superestado.

El rechazo de "los dogmas de la pedagogía tradicional", que en un principio pudiera parecer inocuo, al ser sustituido por otra pedagogía más adecuada a nuestra sociedad, pero basada en el mismo concepto del hombre, significa nada más y nada menos que la reducción del hombre al robot.

Y no se crea que esto es una apreciación injustificada. En el libro de la comisión de la UNESCO no hay una sola definición o concepto del hombre —ni siquiera aproximada— que pueda ser considerada válida, puesto que no se le considera como ser de fines.

Por otra parte, en un libro dedicado a la enseñanza, puede leerse, no sin perplejidad, que "una pregunta persiste a lo largo de la historia. Dice así: ¿qué es el hombre? La pregunta no ha obtenido contestación satisfactoria" (10). La perplejidad aumenta a medida que vamos leyendo. Pues partiendo de tal premisa, y renunciando a lo largo de las páginas a contestar la pregunta, se habla de educación, de enseñanza, de métodos y planes, etc. Realmente, pretender educar afirmando que no hay respuesta satisfactoria a tal pregunta, parece un desatino sin límites (11).

No hay tipo de hombre, modelo conforme al cual se deba educar al hombre; sólo queda el cambio, del cual ha de ser agente; para ello se elimina toda verdad, toda regla a la que el niño deba sujetarse para conocer y aprender, dejando al alumno que se forme a su modo e investigue —¿qué cosas, si no hay verdad?— a su gusto como si no existiera la verdad, o de existir que sea él mismo el que la capte a través de su capacidad creadora, haciendo de ésta y de la

---

(10) José María Sanabria: *La educación en la sociedad industrial,* Universidad de Navarra, Instituto de Ciencias de la Educación, Pamplona, 1969, pág. 10.

(11) La educación, según este libro, es para el cambio (págs. 81 y sigs.), y en ella sobran o no sirven, entre otras cosas, el aprender y saber «los dogmas, las parábolas del evangelio» (pág. 89).

autodidaxia el pilar de la enseñanza; pilar necesariamente de arenas movedizas.

Ha de instituirse "un libre y permanente diálogo en el acto educativo —dice la Comisión de la UNESCO (12)—, que éste engendre un proceso formal de toma de conciencia existencial y oriente en toda ocasión al aprendiz hacia la autodidaxia... La educación es tanto más democrática cuando reviste el carácter de una ascensión libremente investigada, de una conquista, de una creación, en lugar de ser... una cosa dada o inculcada".

Es el extravío total lo que se propone. ¿A dónde llevará el abandono del alumno a sus solas fuerzas? Si no hay camino ni modelos, ¿a qué, para qué y cómo educar?

La relación maestro-alumno también es objeto de cambio. Es una de las condiciones establecidas por la UNESCO para el futuro de la sociedad.

"Es la relación maestro-alumno sobre la que descansa el edificio de la instrucción tradicional, la que puede y debe, en tal perspectiva, ser reconsiderada en la base, en toda la amplitud donde la misma reviste el carácter de una relación de dominante a dominado, fortalecida, de un lado, por las ventajas conjugadas de la edad, del saber y de la autoridad indiscutida; por otra parte, por la situación de inferioridad y sumisión" (13).

Tal situación ha de ser destruida. ¿Qué se propone en su lugar?

"En la óptica de la educación permanente", el maestro ha de ser "mucho más el que ayuda a buscar en común los argumentos contradictorios que aquel que tiene las verdades disponibles" (14).

"Sin esta evolución de las relaciones entre educado y educadores, no puede haber democratización auténtica de la educación" (15).

Está claro: la educación y la enseñanza, según esta innovación, ni han de enseñar cosas ciertas ni han de fundarse en la verdad, ni el maestro ha de enseñar al alumno y éste creerle, sino que es una

---

(12) *Apprendre à être*, pág. 87.
(13) *Ibíd.*, pág. 89.
(14) *Ibíd.*, pág. 98.
(15) *Ibíd.*, pág. 98.

libre investigación, una creación, realizada por una búsqueda en común de argumentos contradictorios.

La verdad se ha sustituido por la contradicción. Son las contradicciones el objeto del estudio, la educación y la enseñanza. Tesis completamente marxista, absolutamente contrapuesta a la realidad. La dialéctica marxista ha sido perfectamente asimilada (16).

La meta, pues, advertida o inadvertida, de la innovación pedagógica por la que se introduce ese fomento de la "creatividad" del alumno, la autodidaxia y la dinámica de grupos, no es otra que la revolución permanente.

Y como claramente marxista, tiene sus contradicciones internas. Porque esa "creatividad" y esa utodidaxia están desde el principio encuadradas dentro de un dirigismo y una planificación absoluta. Por otra parte, el maestro, en tal perspectiva, no debería influir de ningún modo en el alumno, y, sin embargo, la realidad es bien distinta.

"El instructor —escribe la Comisión de la UNESCO (17)— busca ser «inductor de cambio» (como el psicólogo ante su cliente), mientras que los miembros del grupo asumen la responsabilidad de las investigaciones inscritas en el programa de estudio y de la solución a llevar a los problemas cotidianos de la vida colectiva."

Al llegar a este punto es conveniente plantearse la pregunta: ¿Qué es la educación para la UNESCO?

Entre otras consideraciones que podrían hacerse, la educación, para la UNESCO, responde "a la idea de que la educación puede y debe ser un elemento de liberación" (18), y se nos remite en nota a Paulo Freire para explicarnos en qué consiste esa educación para

---

(16) Así, Lenin, en sus *Notas* al libro de Hegel *Lecciones de historia de la filosofía,* había afirmado que «la dialéctica es el estudio de la contradicción en la esencia misma de las cosas», por lo que Mao Tse-tung comenta que «la ley de la contradicción en las cosas, es decir, la ley de la unidad de los contrarios, es la ley más fundamental de la dialéctica materialista» («Sobre la contradicción», en *Obras escogidas,* tomo I, Fundamentos, Madrid, 1974, pág. 333).

(17) Edgar Faure y otros: *Apprendre à être,* pág. 137.

(18) *Apprendre à être,* pág. 158.

la liberación: "Mientras que en la educación para la domesticación no se puede hablar de un objeto cognoscible, sino solamente de un conocimiento completo, que el educador posee y transmite al alumno, por el contrario, en la educación para la liberación no existe conocimiento completo que posea el educador, sino un objeto cognoscible que establece un lazo entre el educador y el alumno en tanto que sujetos en el proceso del conocimiento... Mientras que en la práctica domesticadora el educador es siempre el educador del alumno, por el contrario, en la práctica liberadora el educador debe «morir» como educador exclusivo del alumno, a fin de «renacer» como alumno de su alumno. Al mismo tiempo, debe proponer al alumno «morir» como alumno exclusivo del educador, a fin de «renacer» como educador de su educador. He ahí una ida y venida perpetua, un movimiento humilde y creador que se impone al educador y al alumno."

Junto a la educación liberadora de Paulo Freire (19), recordemos lo dicho sobre la educación permanente y la psicología. El maestro se convierte en el manipulador de la conciencia del hombre (como ocurre también en la educación liberadora), en donde éste no tendrá más remedio que seguirle, puesto que, por haberse suprimido el saber pensar, no tendrá la capacidad para rechazar aquello que sea contrario a la verdad, al Derecho natural y a la ley natural o al sentido común. El postivismo más absoluto, radicalmente inhumano, se implanta en todo el ámbito de la vida del hombre; ni siquiera su mente escapa a él.

III. La autodidaxia

La autodidaxia, como norma general, no es buena ni conveniente. Supone rechazar toda enseñanza institucionalizada, que persigue, precisamente, que el hombre no se extravíe en el camino del conocimiento de la verdad y de su práctica.

Pero hasta hace poco el autodidacta tenía una formación ad-

(19) Cfr. Estanislao Cantero: *Paulo Freire y la educación liberadora*, Speiro, Madrid, 1975.

quirida, en gran parte, por las enseñanzas del ambiente que le rodeaba. Formación familiar y religiosa y moral, al menos, que le daban unas bases sólidas de las que poder partir, cuando no una enseñanza adquirida en escuelas y colegios.

Pero la autodidaxia que se propone, como objetivo fundamental y necesario que hay que alcanzar, es la autoformación desde la infancia (recuérdese que a los niños se les quiere sacar de su familia, de su ambiente vital), íntimamente ligada a la "creatividad".

Ahora bien, la autodidaxia no se refiere a la búsqueda por sí mismo de la verdad, lo que ya de por sí es monstruoso en el proceso de formación del niño y del adolescente, sino a que se forme con independencia de la verdad, para lo cual será convenientemente orientado (20).

Porque la autodidaxia, y he aquí una nueva contradicción de entre las muchas en que incurre el sistema que se propone, ha de ser "autodidaxia y autoformación... orientada" (21).

"La ética nueva de la educación (¡se crea toda una ética, que no puede ser más que el rechazo de toda ética!) tiende a hacer del individuo el maestro y el autor de su propio progreso cultural. La autodidaxia, sobre todo la autodidaxia asistida, tiene un valor irreemplazable en todo sistema educativo" (22).

La autodidaxia se intenta establecer de modo general apelando a la libertad del hombre, a su independencia, y en relación estrecha con la creatividad (23), por lo cual no ha de existir ninguna imposición, y menos aún "dogmatismos", que el alumno deba seguir en su formación; es él y sólo él, se repite una y otra vez, quien libremente ha de formarse a sí mismo; claro que esa libertad sólo existe en cuanto esté "asistido" y "orientado".

Tal concepción, opuesta a la educación, trae como consecuencia el

---

(20) Cfr. Estanislao Cantero: «La educación permanente», *Verbo,* número 169-170, noviembre-diciembre 1978.

(21) Cfr. *Apprendre à être,* pág. 207.

(22) *Ibíd.,* pág. 236.

(23) Pueden advertirse en estas ideas concomitancias e influencias del optimismo naturalista de Rousseau.

relativismo más absoluto, y tras él la inserción en la lucha revolucionaria, el "compromiso histórico", y, finalmente, el totalitarismo revolucionario.

IV. La dinámica o técnica de grupos

Otra de las innovaciones que se pretende imponer es la de la dinámica o técnica de grupos, cuya influencia es posible advertir en el desarrollo de la educación de Paulo Freire (24), que no se refiere a la enseñanza impartida en grupos de alumnos, en aulas, sino a una innovación radical de la enseñnza misma; tiene un "sentido pedagógico revolucionario" (25), marxista, pese a proceder de los Estados Unidos, y que la UNESCO recomienda (26) entre aquellos "hechos portadores de futuro" (27).

Roger Mucchielli, en un libro nada sospechoso de hostilidad hacia la dinámica de los grupos, la define "como campo de conocimientos o de realidades" que "comprende dos grandes conjuntos diferentes, que constituyen dos grandes partes:

"El conjunto de fenómenos sicosociales que se producen en los pequeños grupos, así como las leyes naturales que rigen estos fenómenos.

"El conjunto de métodos que permiten actuar sobre la personalidad por medio de los grupos, así como aquellos otros que permiten actuar a los pequeños grupos sobre organizaciones sociales más extensas" (28).

Por consiguiente, es tanto un factor de cambio social como de cambio de la personalidad (29).

Según señala Mucchielli (30), a uno de los padres de la diná-

---

(24) Cfr. E. Cantero: *Paulo Freire y...*

(25) Roger Mucchielli: *La dinámica de los grupos,* Ibérico Europea de Ediciones, 3.ª ed., Madrid, 1972, pág. 142.

(26) *Apprendre à être,* pág. 136.

(27) *Ibid.* pág. 120.

(28) Roger Mucchielli: *op. cit.,* pág. 33.

(29) Cfr. Roger Mucchielli: *op. cit.,* págs. 131 y sigs.

(30) Roger Mucchielli: *op. cit.,* pág. 22.

mica de los grupos, Jacob Lev Moreno, se deben algunas de las ideas más importantes:

"La dimensión social es la esencia de la personalidad. Esta no es una interioridad escondida y separada de los demás, sino un conjunto de papeles sociales, la posibilidad de representarlos y la posibilidad de cambiarlos.

"Todo grupo humano tiene una estructura afectiva informal que determina el comportamiento de los individuos del grupo, los unos en relación con los otros."

Como observa Creuzet (31), ello significa:

"— Que la persona no es nada más que por el grupo y en el grupo, a consecuencia del papel que desempeña;

"— Que el grupo no es sólo una condición de desarrollo de la personalidad, sino que es la causa determinante de ella;

"— Que el individuo puede cambiar de papel sin referencia a ninguna verdad objetiva ni a ninguna finalidad exterior al grupo;

"— Que la terapia utiliza sólo las interacciones psicológicas del individuo y del grupo."

Con la dinámica de grupos no se trata de buscar la verdad, de llegar al conocimiento de la realidad tal cual es, sino de recoger las opiniones de los participantes, la opinión del grupo (ni siquiera la opinión de tal o cual participante), que, en definitiva, se impone como la verdad. Como indica Creuzet (32), "la opinión del grupo ocupa el puesto de la verdad (provisional y susceptible de revisión)".

Y es que en el grupo, como advierte Creuzet (33), "se dice que es la expresión *libre* de los participantes reunidos en un grupo informal, es decir, liberados de las imposiciones de la realidad: trabajo, ambiente social habitual, hábitos de pensamiento, educación, etcétera".

---

(31) Michel Creuzet: *Enseignement-Education,* Montalza, París, 1973, pág. 251.

(32) Michel Creuzet: *op. ult. cit.,* pág. 254.

(33) Michel Creuzet: *op. ult. cit.,* pág. 253.

"Cada uno de ellos debe prescindir de su situación familiar, su lugar en la jerarquía profesional; no evocar nunca sus recuerdos, no tratar de ningún tema de historia, ni de filosofía, ni de teología. Desde el principio se cumple lo que los marxistas llaman «desalienación»: el hombre está cortado de las raíces que le religan a la vida social, familiar y nacional, apartado de su finalidad, del fin de su vida."

Es el "aquí y ahora" lo único que interesa en el grupo de trabajo. Se prescinde, por consiguiente, de todo conocimiento, de la personalidad del individuo, que se procura vaciar y dejar en blanco, para después cambiarla. Sólo cuenta lo que allí ocurre, que será impuesto por la opinión del grupo, o del animador, solapadamente.

Como indica Mucchielli (34), "centrarse sobre el «aquí y ahora» *(hic et nunc)* es obligar a los participantes a reflexionar sobre sus comportamientos efectivos dentro del marco de su experiencia actual común... Todo el contenido de la reunión debe estar relacionado con lo que pasa en el grupo y en los participantes, dentro de su nivel actual".

"(Las) características (35) de la centralización sobre el *hic et nunc* tienen una resonancia inmediata sobre la formación y los métodos generales de aprendizaje. Al quebrarse todos los conceptos anteriores, obligándonos así a una vuelta a lo real personalmente descubierto...; al poner en entredicho las creencias individuales sobre uno mismo, sobre los demás, sobre la realidad..., en este sentido, alcanza su sentido pedagógico revolucionario..." (36).

"La norma de la verdad, como señala Creuzet (37), es la unanimidad del grupo impuesta por vía de persuasión o de coacción."

Y es que uno de los elementos esenciales para llegar a la "decisión" del grupo es (38) la presión de conformidad en el grupo (39), la cual está motivada por la necesidad de aprobación y la

(34) Roger Mucchielli: *op. cit.*, pág. 141.
(35) Cfr. Roger Mucchielli: *op. cit.*, págs. 141 y sigs.
(36) Roger Mucchielli: *op. cit.*, pág. 142.
(37) Michel Creuzet: *op. ult. cit.*, pág. 254.
(38) Roger Mucchielli: *op. cit.*, pág. 128.
(39) Roger Mucchielli: *op. cit.*, págs. 53 y sigs.

necesidad de certidumbre (40), que influye por medio de la presión normativa (conducta acorde con el grupo) y de la presión informacional que tiende a hacer aceptar como cierta (segura, digna de confianza) una información tenida por verdadera en el grupo, cuando no se tiene otro criterio de objetividad (41).

Lo que provoca que "cuando un individuo emite una «idea» nueva, original o insólita, dentro de un grupo de trabajo, encuentra la presión de conformidad en forma de resistencia del grupo, completamente desmoralizadora para el innovador, o en forma de freno, que le impide hacer sus proposiciones por temor a ser rechazado o humillado por el grupo" (42).

Así, quien opine de modo diverso a esa "opinión" que se forma en el grupo, cuya actividad es sutilmente dirigida por el animador, no tiene más que estas opciones: o integrarse en el grupo, con todas las renuncias que ello comporta, o acabar siendo expulsado del mismo o dado de lado, con el temor y la presión psicológica que significa (43).

El grupo funciona con un coordinador o animador (44), que puede escoger los temas a tratar e imponerlos, si bien debe hacerlo de modo discreto: «La dirección de grupos —escribe Mucchielli (45)— es una acción, a la vez, deliberada y secreta, por parte de un organizador o experimentador para orientar la opinión, la decisión o las conductas de un grupo sometido a su influencia".

Sin embargo, la dinámica de grupos, ¿no podrá ser aplicada en la educación como un método, inocuo en sí mismo, que conduzca a una mejor formación del hombre?

Mary A. Bany y Lois V. Johnson, en un libro titulado *La dinámica de grupo en la educación* (46), y subtitulado "La conducta co-

(40) Roger Mucchielli: *op. cit.*, pág. 54.
(41) Roger Mucchielli: *op. cit.*, pág. 54.
(42) Roger Mucchielli: *op. cit.*, pág. 55.
(43) Cfr. Roger Mucchielli: *op. cit.*, págs. 58-59.
(44) Cfr. Roger Mucchielli: *op. cit.*, págs. 151 y sigs.
(45) Roger Mucchielli: *op. cit.*, pág. 35.
(46) Mary A. Bany y Lois V. Johnson: *La dinámica de grupo en la educación*, Aguilar, Madrid, 1973.

lectiva en las clases de primera y segunda enseñanza", se muestran partidarios del estudio y la aplicación de la dinámica de grupos en la educación.

Así, en el citado libro "se subraya la reacción del grupo como un todo" (47); lo que interesa es la conducta del grupo (48), en lugar de que cada uno de los niños que integran la clase se eduque; se pierde de vista que el fin de la educación es cada hombre concreto, y no el del grupo; se sustituye a los individuos que lo componen por el grupo.

"Se insiste especialmente... en los medios por los cuales ese comportamiento (el del grupo) puede conducirse y modificarse" (49).

La presión de conformidad (50) y la presión normativa (51) son, igualmente, características de los grupos de clase. Así se llega a cambiar las conductas y el pensamiento de los componentes, en conformidad con el grupo, "con tal de saber que otros del grupo opinan como ellos" (52); verificándose así el proceso de identificación, que "hace que el individuo piense, sienta y actúe como percibe o cree que el grupo o la persona con quien se identifica, piensa, siente y actúa" (53).

Bany y Johnson señalan algunas de las críticas que se han hecho a la aplicación de la dinámica de grupo en la escuela, como el que "los individuos sacrifiquen su confianza en sí mismos por razones de seguridad", o que "el grupo de la clase se convierte en refugio de la mayor mansedumbre intelectual, porque en él las blanduras encuentran cobijo y no se desarrolla ni la iniciativa ni la individualidad" (54).

Pero la mayor objeción, que no se resuelve y que invalida el procedimiento, según quedó consignado, es que dicha aplicación cons-

(47) Mary A. Bany y Lois V. Johnson: *op. cit.*, pág. 5.
(48) Cfr. Mary A. Bany y Lois V. Johnson: *op. cit.*, pág. 31.
(49) Mary A. Bany y Lois V. Johnson: *op. cit.*, pág. 7.
(50) Cfr. Mary A. Bany y Lois V. Johnson: *op. cit.*, págs. 140 y sigs.
(51) Cfr. Mary A. Bany y Lois V. Johnson: *op. cit.*, págs. 122 y sigs.
(52) Mary A. Bany y Lois V. Johnson: *op. cit.*, pág. 318.
(53) Mary A. Bany y Lois V. Johnson: *op. cit.*, pág. 141.
(54) Mary A. Bany y Lois V. Johnson: *op. cit.*, pág. 21.

tituye un procedimiento inmoral de cambiar la personalidad del individuo, al tiempo que el individuo desaparece ante el grupo, que es el que interesa en la dinámica de grupos.

Los citados Bany y Johnson pretenden resolver algunos problemas éticos que plantea la aplicación de la dinámica de grupos, tales como: "¿Qué derecho moral tiene el maestro para modificar las actividades, las opiniones y conductas de los niños?", y si "¿está justificado en una sociedad democrática que los maestros empleen técnicas psicológicas para modificar las actividades y las conductas?" (55).

Dificultades que no son resueltas, pues los maestros deben influir en el niño para modificar sus malas conductas, pero de acuerdo con un criterio objetivo del bien; y ello de modo que sea la voluntad del sujeto la que quiera el bien, que previamente la inteligencia ha descubierto, pero no por medio de presiones como la de conformidad o la normativa de la dinámica de grupos, que no hacen referencia, ni a la verdad ni al bien, objetivamente considerados, ni a la inteligencia, que ha de descubrirlos, para que la voluntad los persiga.

Y en cuanto al segundo interrogante, no queda resuelto con decir que mediante este sistema se modifican conductas indeseables, ni con decir que hay que modificar tales conductas (56); no se resuelve la cuestión, porque no se hace la menor referencia al procedimiento empleado, que es lo que es rechazable.

Por consiguiente, aparte de las demás consideraciones a que se ha hecho referencia anteriormente, la dinámica de grupos no es un método que pueda ser aplicado a los fines de la educación; ésta debe formar al hombre, de modo que su voluntad obre de acuerdo con su inteligencia; y no de modo que su conducta se modifique, en cualquier sentido o dirección que sea, por medio de presiones psicológicas, presiones que actúan con independencia de la racionalidad o la bondad, sino sólo de acuerdo con las opiniones o conductas del grupo, para estar conformes con él.

En consecuencia, la dinámica o técnica de grupos no puede ser

---

(55) Mary A. Bany y Lois V. Johnson: *op. cit.*, pág. 23.

(56) Cfr. Mary A. Bany y Lois V. Johnson: *op. cit.*, págs. 25-26.

adoptada en la enseñanza, pues aniquila la persona, a la que se convierte en componente gregario de un futuro mundo dirigido por "elegidos".

Como advierte Creuzet (57), son consecuencias de su empleo "la instauración de una mentalidad colectivista; el provocar reacciones totalitarias como reacción, o, incluso, dirigidas por el poder; producir el desorden, pues alejan de la razón, que en realidad se suprime, confundiendo y sustituyendo la verdad por la opinión".

Por eso, no es extraño que Mao la utilizase en los procedimientos de lavado de cerebro. Y es que, como el mismo Mucchielli indica (58), "es evidente que la conversión y la subversión son aplicaciones de la dinámica de grupos" (59).

---

(57) Michel Creuzet: *op. cit.*, págs. 255 y sigs.

(58) Roger Mucchielli: *op. cit.*, pág. 36.

(59) Resulta imposible referirse a todas las innovaciones pedagógicas, pero quede como muestra, además, la de la reforma introducida con la matemática moderna, bien entendido que las siguientes líneas no rechazan la nueva matemática, lo que sería absurdo, sino el mal empleo que de la misma se puede hacer, y la finalidad buscada por algunos de sus defensores dentro de la reforma elemental y media de la enseñanza.

Respecto a esta reforma, el académico Julio Garrido ha observado que se trata de «una reforma que no se limita a un simple cambio de materias o de métodos, sino que en el fondo busca, nada más y nada menos, que cambiar la manera de pensar que ha sido la de toda la humanidad desde los griegos hasta la fecha, e inculcar a las nuevas generaciones el desprecio de las verdades recibidas por la enseñanza magistral, el abandono de la memorización y la primacía de la creatividad individual libre de toda norma...; se trata de introducir también... una enseñanza cada vez más abstracta y separada de lo real... Ya no se trata de analizar y conocer la realidad por medio de nuestras cualidades cognoscitivas, sino únicamente de crear edificios subjetivos originales, cuyo único carácter científico es que se ajustan a las normas de una disciplina lógica basada en las nociones matemáticas de conjuntos y estructuras, y la finalidad de la matemática moderna es enseñar a manejar estas nociones generales válidas para todas las cosas y para todas las actividades intelectuales» (*Las matemáticas modernas y la realidad*, Speiro, Madrid, 1972; también en *Verbo*, núm. 104, abril 1972, págs. 393, 395).

Como indica Olivier de Blignières, la reforma «presupone una concepción *hermética* de las matemáticas, que en tal óptica no guarda ya ninguna relación con lo real», e implica «una opción pedagógica en la que la preeminen-

V. La "Escuela Nueva"

Antes de concluir, es conveniente referirse, aunque sea someramente, a la "Escuela Nueva", ante la difusión que están teniendo en nuestra Patria las obras de todos aquellos pedagogos (Dewey, Décroly, Freinet, etc.) que, en mayor o menor medida, integran lo que se denomina "Escuela Nueva".

La Escuela Nueva, aunque careciendo de una perfecta uniformidad, tanto en cuanto a la filosofía que la anima (pues va desde el más acusado individualismo hasta el más acentuado socialismo, e incluso totalitarismo) como a los métodos empleados y preconizados por sus representantes, tiene, sin embargo, importantes rasgos comunes. En lo que aquí interesa, nos referiremos primordialmente a su filosofía.

Nicolás Gaviria (60), aun reconociendo los méritos didácticos aportados por la Escuela Nueva, observa: "Pero fue más allá, una reacción radical contra el pasado. Despreció ciertos principios esenciales de la educación que la escuela tradicional conservaba con respeto, y que por ser insustituibles no se pueden amputar o deformar sin que la educación sufra un traumatismo mortal"; porque, como añade, "la escuela debe evolucionar en lo contingente, de acuerdo con los movimientos sociales, políticos y científicos, pero no puede estar sujeta a todas las sacudidas en aquellos principios que están por encima de las «fluctuaciones del día»".

Como indica Dante Morando (61), "desgraciadamente, la educación moderna ha sustituido los valores morales y religiosos por pa-

---

cia se concede al formalismo lógico en detrimento de la intuición y del razonamiento inductivo» («Les *mathématiques modernes* au service de la subversion?», en *Université Libre*, núm. 14, enero-febrero 1972, pág. 12).

Puede verse, también, la crítica de Morris Kline: *El fracaso de la matemática moderna*, Siglo XXI, Madrid, 1976.

(60) Nicolás Gaviria E.: *Filosofía e historia de la educación*, Bedout, 4.ª ed., tomo II, Medellín (Colombia), 1973, pág. 217.

(61) Dante Morando: *Pedagogía*, Miracle, 5.ª ed., Barcelona, 1972, página 384.

liativos, y cree que la plataforma de partida para un mundo mejor la proporcionan solamente las actividades exteriores, y se limita todo lo más a requerir la formación de particulares habilidades técnicas, a querer una educación social que es sólo un "comportamiento" con respecto a los demás... De este modo ha creado refinados métodos, pero ha olvidado las verdades sustanciales y el fin verdadero de la educación. Esta es su enfermedad. Ofrece, pues, una educación incompleta a los individuos y a la sociedad, una educación unilateral y fragmentaria, con desarrollo excesivo de finalidades relativas (y, por lo tanto, secundarias para el hombre) sin una síntesis unitaria superior".

Y es que la pedagogía moderna, la Escuela Nueva, desde el punto de vista de la filosofía que la anima, es puramente horizontal, naturalista, cuando no abiertamente laica y anticristiana (62).

---

(62) Así, por ejemplo, para Dewey no existen valores o fines absolutos (cfr. N. Abbagnano y A. Visalberghi: *Historia de la Pedagogía,* Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1974, pág. 640); Lorenzo Luzuriaga señala que Dewey «niega terminantemente los fines trascendentales de la educación» (cfr. Lorenzo Luzuriaga: *La educación nueva,* Losada, 7.ª ed., Buenos Aires, 1964, pág. 40; o en el prólogo a *El niño y el programa escolar...*, de Dewey, Losada, 6.ª ed., Buenos Aires, 1967, pág. 15). Sobre el naturalismo de Dewey y la ausencia de formación moral en su educación, cfr. Dante Morando: *op. cit.,* págs. 376 y sigs.; Aldo Agazzi: *Historia de la filosofía y la pedagogía,* Marfil, 3.ª ed., Alcoy, 1974, tomo III, págs. 422-423; Nicolás Gaviria: *op. cit.,* págs. 156 y sigs.

Sobre el laicismo, el naturalismo y el ateísmo en la educación de Freinet, cfr.: Georges Piaton: *El pensamiento pedagógico de Celestin Freinet,* Marsiega, Madrid, 1975, págs. 113 y sigs., 161 y sigs., 176 y sigs. Sobre su marxismo, cfr.: Aldo Agazzi: *op. cit.,* págs. 460-461; Dante Morando: *op. cit.,* pág. 358, y el citado libro de Georges Piaton.

Sobre la crítica al naturalismo de las «necesidades» de Décroly, cfr. Eugène Dévaud: *Il sistema Décroly e la pedagogia cristiana,* 9.ª ed. italiana, La Scuola, Brescia, 1969, quien pese a quedar cautivado por el sistema de Décroly, no dejó de señalar el olvido de las necesidades del alma, que él consideró susceptibles de incorporación a las cuatro necesidades de Décroly; cfr., asimismo, las citadas obras de Agazzi, Morando o Gaviria en idéntico sentido.

Para Durkheim, «religión, moral, educación, derecho, política, costumbres y cultura no son más que proyecciones u objetivaciones de la conciencia colectiva» (Abbagnano y Visalberghi: *op. cit.,* pág. 676); por eso, «la sociolo-

Por ello, Gaviria (63) anota al pasivo de la Escuela Nueva, "su ineficacia para formar la personalidad moral, a causa de su pobreza ética, su naturalismo, incapaz de ofrecer un ideal elevado, su posición neutra en el campo religioso".

Como observa Dante Morando (64), refiriéndose al activismo, que es uno de los caracteres comunes a la Escuela Nueva, "el activismo... olvida casi generalmente que el hombre tiende por naturaleza a desarrollarse en su totalidad, y no solamnte en determinados aspectos. Ahora bien, entre los elementos constitutivos del hombre existe también la aspiración a ideales morales superiores al concretismo material, y existe también la aspiración religiosa al absoluto trascendental... Excluir unilateralmente estas aspiraciones significa olvidar *todo* el hombre, limitarlo a uno de sus varios y múltiples elementos constitutivos y obstaculizar el camino para la formación del hombre integral".

Y es que, en definitiva, como señala Aldo Agazzi (65), "las nuevas doctrinas educativas se caracterizaban precisamente por las orientaciones y los ideales tomados del pensamiento contemporáneo... De aquí que la pedagogía surgiera fraccionada en concepciones y corrientes..., todas estas pedagogías estaban separadas del cristianis-

---

gía fija el fin de la educación» (Emile Planchard: *La pedagogía contemporánea,* Rialp, 6.ª ed., Madrid, 1975, pág. 79). Sobre la primacía de la sociedad, ante la cual el hombre, el individuo, no es nada, sino por ella, cfr. Aldo Agazzi: *op. cit.,* pág. 427. Para Durkheim, «la sociedad constituye la esencia y el objetivo de la vida toda. Hasta la vida moral nace de la vida en común» (Juan Manuel Moreno G., Alfredo Poblador y Dionisio del Río: *Historia de la educación,* Paraninfo (BIE), Madrid, 1974, pág. 360). En cuanto a la moral laica, racionalista y anticristiana de Durkheim, cfr. su *La educación moral,* en donde se establece que en las escuelas ha de darse «únicamente una educación moral íntegramente racional, esto es, que excluya todos los principios inspirados en las religiones reveladas» (en el volumen de Durkheim: *Educación como socialización,* Sígueme, Salamanca, 1976, pág. 185).

Podría continuarse con otros ejemplos de pedagogos, filósofos o sociólogos, que integran o han inspirado la filosofía de la Escuela Nueva, con resultados análogos, pero ello carecería de objeto en el presente trabajo.

(63) Nicolás Gaviria: *op. cit.,* pág. 221.

(64) Dante Morando: *op. cit.,* págs. 375-376.

(65) Aldo Agazzi: *op. cit.,* tomo III, pág. 397.

mo, de acuerdo con la orientación del pensamiento moderno que pretendía una concepción de la vida sin dogmas, una moral sin religión, un Estado sin Iglesia, una cultura sin Dios; pero frente a ella se levantaba siempre, con su humanismo integral y teocéntrico, con su invicto personalismo, la pedagogía cristiana".

Y es que la pérdida de la percepción de la totalidad del hombre es uno de los defectos esenciales de la pedagogía moderna, de la Escuela Nueva. Y ello no sólo se refiere a la filosofía de la que parten o que anima a cada uno de sus componentes, sino también a los métodos empleados por cada uno de ellos.

Como observa Aldo Agazzi (66), "jamás la literatura pedagógica fue tan abundante...; sin embargo, hay en casi toda ella un defecto: el *exclusivismo unilateral:* parece que se haya perdido el sentido del hombre total, quedando casi siempre reducido el hombre a uno solo de sus diversos y múltiples caracteres constitutivos" (67).

Si, pues, hay que rechazar la filosofía de la Escuela Nueva, ¿hay que rechazar del mismo modo los métodos empleados por ella? La respuesta es negativa; cabe emplear los métodos didácticos de la Escuela Nueva, pero teniendo buen cuidado de rechazar las concepciones de la vida y de la educación en que se basan. Porque no se puede olvidar que existen unos fines y hay unos medios para su logro. Como observa Emile Planchard (68), hay una pedagogía teleológica y una pedagogía técnica, refiriéndose a aquéllos y a éstos, señalando la subordinación de ésta a aquélla.

Los métodos didácticos han de ser empleados subordinados siempre al fin de la educación; teniendo siempre presente el evitar caer en exclusivismos al aplicarlos, para no caer en deformaciones al considerar aspectos parciales como únicos; pues si bien el método empleado contiene principios verdaderos, al ser empleado unilateralmente resultan ser falsos. Porque no hay que olvidar tampoco, como

---

(66) Aldo Agazzi: *op. cit.*, pág. 397.

(67) Cfr. Nicolás Gaviria: *op. cit.*, págs. 218 y sigs.; Dante Morando: *op. cit.*, págs. 376 y sigs.

(68) Emile Planchard: *La pedagogía contemporánea*, Rialp, 6.ª edición, Madrid, 1975, págs. 44-45, cfr. págs. 58 y sigs.

indica E. Planchard (69), que si "la pedagogía antigua tenía indiscutibles debilidades, la pedagogía actual acusa, quizá, innegables desviaciones y exageraciones manifiestas".

Por consiguiente, cabe adoptar métodos de la Escuela Nueva, teniendo en cuenta que "se pueden disociar los sistemas y tomar de ellos lo que cuadre con la filosofía práctica que sigamos" (70), pero siempre de modo ponderado, no de forma unilateral o exclusiva, que al fijarse tan sólo en alguno o algunos de los aspectos de la persona humana olvide los demás.

Como señala Nicolás Gaviria (71), "una educación auténtica puede y debe conciliar la Escuela Nueva con la tradicional, tomando de una y de otra los mejores aportes. Conservando el precioso tesoro de las verdades en que descansa la concepción cristiana de la vida, que la escuela tradicional ha preservado del oleaje de los sectarismos, la educación debe recoger los adelantos que en el orden de la pedagogía natural ha traído la ciencia moderna".

Porque no puede olvidarse, como indica Emile Planchard (72), que "la pedagogía es una ciencia normativa...; teniendo como objeto al ser humano, racional y moral, ella se inspira necesariamente en una moral". Por ello, no cabe una pedagogía verdadera que olvide o prescinda de un aspecto tan fundamental; error en el que incurre la Escuela Nueva.

Frente a ella se alza la pedagogía católica, que, como indica Aldo Agazzi (73), "se basa, ante todo, en un concepto total de la realidad y del hombre; y, a diferencia de la filosofía y la pedagogía modernas, que son antropocéntricas, la doctrina cristiana, fundada sobre el concepto de creación, es teocéntrica, y, en cuanto tiene en cuenta al hombre caído y redimido, cristocéntrica".

Y es que, "mientras que la ciencia es teoría de aquello *que es*, la moralidad es, en cambio, la doctrina de aquello *que debe ser:* la

(69) Emile Planchard: *op. cit.*, pág. 16.
(70) Emile Planchard: *op. cit.*, pág. 48.
(71) Nicolás Gaviria: *op. cit.*, pág. 221.
(72) Emile Planchard: *op. cit.*, pág. 36.
(73) Aldo Agazzi: *op. cit.*, pág. 403.

moral es una ciencia normativa. Con ello el cristianismo denuncia uno de los más graves equívocos del naturalismo educativo: el de sostener que el niño debe llegar a ser aquello *que es,* cuando en realidad debe ser inducido a llegar a ser aquello *que debe ser.* El lema no puede ser: *llega a ser lo que eres,* sino más bien: *llega a ser lo que debes,* pues la educación es obra de superación y de perfeccionamiento" (74).

Como indica E. Planchard (75), con cita de P. Foulquie, "si bien la educación nueva marca grandes progresos en las técnicas de pedagogía, se confirma en ellas una determinada incertidumbre en la concepción del fin con relación al cual las técnicas más afortunadas no son más que medios. La pedagogía no es suficiente. Tiene necesidad de fundarse en una filosofía del hombre y del destino humano".

En conclusión, cabe utilizar las aportaciones técnicas, los métodos y los avances de la Escuela Nueva en su didáctica, pero teniendo en cuenta el fin superior de la educación y en cuanto sean compatibles con él; pero de ningún modo es aceptable la filosofía de la Escuela Nueva (76).

VI. Los charlatanes de la nueva pedagogía

No parece conveniente terminar sin hacer una breve reflexión acerca de "los charlatanes de la nueva pedagogía", título de un libro de Lucien Morin (77), que merece ser leído y meditado por cuantos se dedican, de un modo u otro, a estos temas.

---

(74) Aldo Agazzi: *op. cit.,* pág. 402; cfr. Dante Morando, págs. 382 y siguientes.

(75) Emile Planchard: *op. cit.,* pág. 381.

(76) Tal fue la labor realizada por Eugène Devaud, quien escribió una obra titulada *Por una escuela activa según el orden cristiano;* cfr. sobre Devaud, Agazzi: *op. cit.,* pág. 474, o el prólogo a la 9.ª ed. italiana de la obra citada, La Scuola, Brescia, 1969; Juan Manuel Moreno, Alfredo Poblador y Dionisio del Río: *op. cit.,* págs. 457-458.

(77) Lucien Morin: *Les charlatans de la nouvelle pédagogie,* Presses Universitaires de France, collection SUP. Vendôme, 1973.

Los charlatanes de la nueva pedagogía son todos aquellos, "pedagogos", "educadores", "profesores", etc., atacados por la enfermedad de la "opinionitis" u "opiniomanía" (78), término con el que Lucien Morin designa la "manía de tomar las propias opiniones personales y subjetivas por la verdad" (79).

El hombre de hoy, atacado por tal enfermedad (voluntariamente contraída), rechazando todo principio y todo atisbo de sentido común, ha instaurado la opiniomanía, por la que cree ciegamente en "su" opinión, hasta que "la ficción y lo imaginario se conviertan en realidad, hasta que el error y la falsedad se conviertan en la verdad" (80).

Así, el relativismo intelectual se siembra por todos lados (81), y en la educación, la razón, como principio directivo de ella, es rechazada (82). La opiniomanía pedagógica rehúsa el saber, pero cree siempre lo que ella dice. Considera que lo que cree, porque lo cree, es verdad, sin importarle el objeto de su creencia (83).

Se ha hecho realidad la proclamación de Mirabeau: "Todo hombre tiene derecho a enseñar lo que sabe, e incluso lo que no sabe" (84); lo que se sabe, que es mínimo, cualitativa y cuantitativamente, y lo que no se sabe, se enseña siguiendo a Krishnamurti, para quien la intuición, "nuestra única verdadera guía en la vida", es una "inteligencia altamente despierta" (85).

Así, la ficción se ha hecho realidad y el sofisma se ha adueñado de la razón. Todo se aprende porque todo se enseña; y todo se enseña porque todo se sabe (86).

La pedagogía moderna, atacada por la opiniomanía, cae en una

---

(78) *Opinionite* u *opiniomanie*.
(79) Lucien Morin: *op. cit.*, pág. 9.
(80) Lucien Morin: *op. cit.*, pág. 16.
(81) Cfr. Lucien Morin: *op. cit.*, pág. 25.
(82) Cfr. Lucien Morin: *op. cit.*, págs. 26 y sigs.
(83) Lucien Morin: *op. cit.*, pág. 34.
(84) Lucien Morin: *op. cit.*, pág. 46.
(85) Lucien Morin: *op. cit.*, pág. 51.
(86) Cfr. Lucien Morin: *op. cit.*, pág. 52.

verdadera fe en ella misma, en una verdadera fe en la opinión, al ser ésta el único valor existente, la única verdad.

La pedagogía de la esencia ha sido sustituida por la pedagogía de la existencia; hay que abandonar, desembarazarse de todo prejuicio, de toda idea preconcebida, de toda concepción *a priori*, liberarse para siempre del execrable "deber ser" (87). El exceso de la pedagogía de la existencia ha engendrado el monstruo de la opiniomanía pedagógica. Esta es el rechazo del sentido común y de la ciencia, la negación de la evidencia y de la realidad, la deificación predicativa del subjetivismo, del relativismo, del pragmatismo y del naturalismo positivista (88).

La crítica de Lucien Morin es dura, pero la realidad está ahí, aun cuando no se la quiera ver; la opiniomanía es un hecho, y en la educación y en la enseñanza su influencia es aterradora. Erigida la opinión de cada cual, profesor, pedagogo, alumno, estudiante...; en norma del bien y del mal, de la verdad y el error; negada la realidad, sustituida por la creencia subjetiva, los errores en la educación y la enseñanza se suceden unos a otros, y el mundo se acerca a la ignorancia total.

Hoy, saber, el saber, no es importante en sí mismo considerado; lo importante es opinar, con espontaneidad, franqueza y libertad, profesores y alumnos, acerca de todo y de cualquier cosa. No se trata de acercarse a la realidad de las cosas, sino de poder decir y obrar conforme a ello: todos somos iguales; por tanto, todos tenemos derecho a opinar sobre cualquier cosa, y cualquier opinión, sea de quien sea, tiene el mismo valor, porque lo que vale es la opinión en sí misma considerada, el derecho a opinar con independencia del contenido de la opinión y de su confrontación con la realidad; por consiguiente, todos sabemos lo mismo, porque, además, todos tenemos derecho a saber lo mismo.

En última instancia, la masa (no el pueblo) se erige sobre las élites naturales (89), destruyéndolas, al imponer "su derecho" de

(87) Cfr. Lucien Morin: *op. cit.*, pág. 87.

(88) Cfr. Lucien Morin: *op. cit.*, pág. 89.

(89) Sobre esta cuestión puede verse en las páginas 91-116 el apartado «Education de masse ou comment se débarrasser de l'élite».

saber lo mismo, sobre quienes efectivamente saben algo; porque, de otro modo, no existiría la igualdad, sino la opresión de quienes saben (poco o mucho) sobre quienes no saben o saben menos. La cultura de masas y la educación de masas instauran el reino de las tinieblas de la ignorancia, donde los ciegos, hombres masa de hoy, opiniomaniáticos, dirigidos y alentados por los charlatanes de la nueva pedagogía, sabiendo que son ciegos, pretenden imponer, e imponen, "su visión" a quienes aún ven, sin importarles tampoco el precipicio al cual están abocados.

Capítulo X

LA EDUCACION REVOLUCIONARIA

SUMARIO: I. El optimismo naturalista de Rousseau: 1. La *deseducación rousseauniana*. 2. El *condicionamiento* para lograr la sumisión a la *voluntad general*. 3. El *Estado natural* frente a la naturaleza.—II. La educación marxista: 1. La *praxis* contra la verdad. 2. El objetivo y la táctica. 3. La educación liberadora: a) *Precisiones conceptuales*. b) *Revolución cultural*.—III. El rechazo de la inteligencia.

I. El optimismo naturalista de Rousseau

1. La *deseducación* rousseauniana

Jardines de infancia, "creatividad", autodidaxia, técnica de grupos, concientización y educación liberadora..., nos encontramos ante una "educación" revolucionaria, que es la negación de la educación (1).

Una de sus características estriba en rechazar una edudación fundada en lo real. El niño no debe adquirir el hábito de la virtud desde pequeño; su conciencia moral no debe ser educada; su espíritu tampoco. Todo ello lo logrará cuando sea mayor, cuando por sí mismo pueda elegir lo que él prefiera. "Educación" que se pretende no dirigista, sino fruto de la voluntad del niño, que poco a poco se va haciendo libre a medida que crece, puesto que en ningún momento se le impone nada; todo debe ser fruto de su deseo, de sus descubrimientos ante el mundo y la vida.

(1) Cfr. Jacques Tremolet de Villers: «La educación revolucionaria», *Verbo*, núm. 119-120, noviembre-diciembre 1973.

"Educación" puramente "instructiva", aséptica en el plano moral y religioso respecto al cual, todo lo más, se dice que, "después", él hará su elección.

"Educación" destructiva, absolutamente negativa; "educación" que renuncia a educar en la infancia, para que pueda "educarse" en la edad de la adolescencia y de la madurez.

"Educación" basada o influida por la idea rousseauniana del buen salvaje, a quien corrompe la sociedad y que pretende mantener al niño en ese estado de bondad natural. Por eso, hablarle de lo bueno y de lo malo, de obligaciones y de verdad, de Dios, es perjudicial para el niño, que, siendo bueno, sólo conoce el mal, o la mentira, cuando en contra de la "naturaleza" se le habla de ello, o se le preguntan cosas que le harán mentir, que le harán, también hacerse posteriormente ateo o idólatra.

"El único hábito que debemos dejar adquirir al niño —señalaba Rousseau (2)— es no dejarle que contraiga ninguno."

"Nadie tiene derecho, ni siquiera su padre, a mandar a un niño lo que puede serle de algún provecho" (3), porque "sólo la experiencia o la impotencia deben tener para él fuerza de ley... que no sepa lo que es obediencia cuando obra" (4).

Jamás dar órdenes ni prohibir nada, la educación debe ser negativa hasta los doce años (5), pues "nada hay que exigir de los niños por obediencia" (6).

"Es la ley de la obediencia la que produce la necesidad de mentir, porque al resultar la obediencia penosa, en secreto se la rehúye

---

(2) Jean Jacques Rousseau: *Emilio,* páginas escogidas, introducción de Henry Wallon y estudio y notas de J. L. Lecercle. Fontanella, Barcelona, 1973, pág. 110. Cfr. *Emilio* (edición completa con presentación de Angeles Cardona de Gibert y estudio preliminar de Agustín González Gallego), Bruguera (Libro Amigo, serie literatura clásica), 2.ª ed., Barcelona, 1976, pág. 100.

(3) J. J. Rousseau: *Emilio,* Fontanella, pág. 126; Cfr. la edición de Bruguera, pág. 130.

(4) J. J. Rousseau: *op. cit.,* pág. 127; cfr. *op. cit.,* pág. 131.

(5) Cfr. J. J. Rousseau: *op. cit.,* pág. 131, y la edición de Bruguera, págs. 137 y sigs.

(6) J. J. Rousseau: *op. cit.,* pág. 143; cfr. *op. cit.,* pág. 175.

cuanto es posible, y el interés por evitar la reprimenda o el castigo presente predomina sobre el interés venidero de expresar la verdad... Si no le reprendéis, no le castigáis por nada ni exigís nada de él, ¿por qué no os ha de decir lo que ha hecho, con la misma ingenuidad con que se lo diría a un camarada suyo?" (7).

"Nosotros —continúa Rousseau (8)—, que sólo damos a nuestros alumnos lecciones prácticas, y que antes preferimos buenos que sabios, no exigimos de ellos la verdad, por temor a que la falseen"... "aprenderá más tarde qué cosa es mentir" (9).

"Educación" que no educa, basada en el sofisma de que sólo conociendo la verdad o el error, lo bueno o lo malo, se hace el mal o se miente. "Educación" que se limita a adiestrar o a instruir al buen salvaje, como podría hacerse con un animal.

Y, sin embargo, esa "educación" negativa, no impositiva, no dirigida, se pretende aplicar hoy, cuando es el alumno quien por sí mismo descubrirá el mundo y por sí mismo procederá a valorarlo, a aceptar o rechazar, libremente.

"Educación" imaginaria, puesto que Rousseau se crea un alumno imaginario con el que verificará sus principios mediante experiencias igualmente imaginarias (10).

"Educación", por tanto, para lo inexistente, para lo que no es más que fruto de una mente extraviada. Pese a ello, Rousseau es el precedente de "modernas" teorías como las señaladas.

Se trata de preparar al niño para la libertad, según se afirma, del mismo modo que Rousseau dijera que es necesario "preparar con mucha anticipación el reino de su libertad" (11). Libertad que hoy consiste, como para Rousseau, en "carecer de apego a sitio alguno, y en no tener otra ley que la que le dicta su voluntad" (12).

---

(7) J. J. Rousseau: *op. cit.*, pág. 136; cfr. *op. cit.*, pág. 153.

(8) J. J. Rousseau: *op. cit.*, pág. 137; cfr. *op. cit.*, pág. 154.

(9) J. J. Rousseau: *op. cit.*, pág. 138; cfr. *op. cit.*, pág. 155.

(10) Cfr. J. J. Rousseau: *op. cit.*, pág. 104, y en la edición de Bruguera, págs. 83-84.

(11) J. J. Rousseau: *op. cit.*, pág. 110; cfr. *op. cit.*, pág. 100.

(12) J. J. Rousseau, *op. cit.*, edición de Bruguera, pág. 178.

Como comenta Tremolet de Villers (13), se trata de una "libertad negativa, al término de una educación igualmente negativa. Es, ciertamente, el ideal del desarraigo integral".

2. El *condicionamiento* para lograr la sumisión a la *voluntad general*

Sin embargo, tal "educación" tenía un objeto preciso para Rousseau, lo mismo que lo tiene hoy para la Revolución; objeto que es el mismo: transformar la sociedad, no simplemente reformarla, sino cambiarla radicalmente.

Para Rousseau, "toda nuestra sabiduría consiste en prejuicios serviles; todos nuestros usos no son otra cosa que sujeción, molestia y constricción. El hombre civilizado nace, vive y muere en la esclavitud: a su nacimiento se le cose en una envoltura; a su muerte se le mete en un ataúd; mientras conserva la figura humana, vive encadenado por nuestras instituciones" (14).

Casi con las mismas palabras, la UNESCO, la educación liberadora y la revolución cultural rechazan la sociedad, para formar un hombre libre.

Por eso, la "educación" debe ser aséptica. Pero, ¿se trata en realidad de formar un hombre libre? ¿No se tratará de formar un hombre, un robot, que acepte y colabore dócilmente a la voz de su amo para transformar y destruir la sociedad?

Esa libertad del niño, tan pregonada, no es sino la pérdida de su libertad, que comienza al negarle los elementos con que pueda juzgar y discernir según se afana la "educación" revolucionaria, y que concluye en su esclavitud.

La libertad, el no dirigismo, la creatividad, etc., eran, como vimos, más o menos sutilmente dirigidas por sus instructores. Tal como el mismo Rousseau había observado: "que crea que él es siempre el dueño, pero en realidad debéis serlo vosotros". "No hay ninguna

---

(13) J. Tremolet de Villers: *op. cit.*, pág. 980.

(14) J. J. Rousseau: *op. cit.*, pág. 100; cfr. *op. cit.*, (edición de Bruguera), pág. 73.

sujeción más completa como la que posee todas las apariencias de libertad, ya que de este modo está cautiva la voluntad misma. ¿No está a vuestra merced un pobre niño que nada sabe, que nada puede, que lo ignora todo? ¿No disponéis de todo lo que tiene relación con él y de todo lo que le rodea? ¿No están en vuestra mano, sin que él lo sepa, sus trabajos, sus juegos, sus placeres, sus penas y todo lo demás? Sin duda no debe hacer lo que él quiera, pero no debe querer más que lo que queráis que haga, pues no debe dar un paso que vosotros no hayáis previsto, ni despegar los labios sin que sepáis lo que va a decir" (15).

Como certeramente observa Tremolet de Villers, "es, ciertamente, la mejor definición de tiranía" (16).

Y comentando la frase "no debe de querer más que lo que vosotros queráis que haga", Tremolet señala que "es la definición de toda la educación no direccional y de sus sucedáneos, la dinámica de grupos, la autodisciplina... etc." (17).

Pero, ¿para qué capturar la voluntad particular?

"Sencillamente —continúa Tremolet de Villers (18)—, porque *Emilio* no va a vivir solo. Desligado de su familia, de todo oficio, de su país, entra en la sociedad de los hombres libres, ya no fundada sobre la naturaleza o la historia, sino por acuerdo de las voluntades". "Y la ley de esas voluntades es la voluntad general".

"Habrá, pues, que formar las voluntades particulares para que se esfuercen en preferir, no lo Bello, el Bien o la Verdad, sino en preferir la voluntad general. Pero, ¿quién es el depositario de la voluntad general? ¿Quién sino el Estado?

"El Estado nuevo, el Estado moderno —continúa—, expresión de la voluntad general, para su propia conservación tendrá que controlar sin cesar las voluntades particulares. Al ser liberada de las limitaciones sociales de la familia y de los cuerpos intermedios, al ser li-

---

(15) J. J. Rousseau: *op. cit.*, págs. 144-145; cfr. *op. cit.*, pág. 180.
(16) J. Tremolet de Villers: *op. cit.*, pág. 983.
(17) J. Tremolet de Villers: *op. cit.*, pág. 983.
(18) J. Tremolet de Villers: *op. cit.*, pág. 983.

berada de la verdad y de la religión, la educación de los hombres acaba por ser cuestión del Estado" (19).

O del Superestado.

Educación revolucionaria, donde al tiempo que se impide la educación, arrasada por su última manifestación que es la revolución cultural, se convierte al hombre, con las nuevas técnicas, en dócil artífice de la propia revolución para continuarla y perpetuarla.

3. El *estado natural* frente a la naturaleza

Tal es, en efecto, la consecuencia de la educación negativa de Rousseau, cuya influencia llega a nuestros días (20). Así, como

---

(19) J. Tremolet de Villers: *op. cit.*, pág. 984.

(20) Sobre la pedagogía moderna influida por las ideas de Rousseau, cfr. Estanislao Cantero: «Algunas innovaciones de la pedagogía moderna», *Verbo*, núm. 171-172, enero-febrero 1979.

Como ha puesto de relieve últimamente Iván R. Luna («Educación y libre albedrío», en *Filosofar Cristiano*, núm. 2, 1977 (Córdoba, Argentina), Dewey sufre también la influencia de Rousseau. En el estudio citado, Iván R. Luna, ciñéndose al examen de la libertad de juicio, del libre albedrío, señala que para Dewey el sujeto usará adecuadamente de su libertad, debido a la propia naturaleza del hombre, debido a su bondad natural, fundándose en ella la moral que Dewey propone; por eso, para Dewey no hay que corregir al niño y educar su voluntad, ya que, supuesta la bondad natural del hombre, no es preciso rectificar el interés de los niños, sino disciplinarlos. Los que no se adaptan al grupo, no son más que excepciones a la regla, «casos excepcionales», según Dewey, a quienes no hay que conceder demasiada importancia (cfr. págs. 246-249).

Entre las experiencias actuales, en las que cabe advertir planteamientos e ideas similares a las de Rousseau, bien sea por una influencia consciente o inconsciente, o aun sin una influencia directa del mismo, cabe señalar las llevadas a cabo por A. S. Neill, en su escuela de Summerhill, respecto al cual no resulta ocioso referirse, debido a la importancia que se está concediendo al mismo y a la profusa edición de sus obras.

Neill considera que la escuela, la educación ha de ser para la vida, que debe formar hombres libres, que debe enseñar a pensar. Nada habría que objetar a todo esto, si efectivamente ése fuera su propósito y la meta a perseguir. Pero la realidad es bien distinta. Y ello debido, principalmente, a la

indica Tremolet de Villers (21), el "neodirectivismo" de Rogers o de Lapassade hunden sus raíces en las ideas de Rousseau. Cons-

---

concepción que de la vida, del hombre, de la sociedad y de la realidad y la naturaleza tiene Neill.

Para Neill, «el fin de la vida es encontrar la felicidad» (*Summerhill*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1976, pág. 36) y «puede definirse la felicidad como el estado en que se tiene el mínimo de represión» (*Summerhill*, pág. 283), siendo su «principal deseo la felicidad de los niños» (*Autobiografía*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1976, pág. 268).

Y «¿Cómo puede darse la felicidad? Mi respuesta personal es: Abolid la autoridad. Dejad que el niño sea el mismo. No le empujéis. No le enseñéis. No le sermoneeis. No le elevéis. No le obliguéis a hacer nada» (*Summerhill*, pág. 241).

Sin embargo, «la libertad exagerada se convierte en licencia. Yo defino la licencia como algo que transgrede la libertad ajena» (*Hijos en libertad*, Granica, 2.ª ed. Barcelona, 1978, pág. 21); «el autocontrol implica la capacidad para pensar en los demás, para respetar el derecho de los demás» (*Hijos en libertad*, pág. 22).

Para Neill, que parece considerar a todos los niños *niños problema* o *niños difíciles*, el mal se encuentra en la sociedad, en el «sistema represivo» (*Autobiografía*, pág. 12) que infunde en los niños el *complejo de culpa* y el complejo de pecado (de lo que cuando se hagan hombres no podrán librarse), debido a la represión provocada por la autoridad. Especialmente culpables resultan ser la represión religiosa y la represión sexual, causas de todos los males.

Por ello Neill rechaza la autoridad y afirma que la educación tiene que fundamentarse en los sentimientos más que en la inteligencia, puesto que «las emociones y no el intelecto, constituyen la fuerza que impulsa la vida» (*Autobiografía*, pág. 143). Por eso, «no se puede enseñar nada importante: amor, ser honrado, ser caritativo; pero existen habilidades que deben enseñarse, como en los oficios» (*Autobiografía*, pág. 112). Y es que «no hay ninguna necesidad de enseñar a los niños cómo han de portarse. Un niño aprenderá lo que es bueno y lo que es malo a su debido tiempo, siempre que no se le presione» (*Summerhill*, pág. 210); «la juventud sale ganando con la libertad de decidir por sí misma qué es lo bueno y qué es lo malo» (*Hijos en libertad*, pág. 106).

Porque «la ley hace el crimen y la censura hace la pornografía» (*Hijos en libertad*, pág. 107); y es que «es la instrucción moral la que hace malo al niño. Veo que cuando hago pedazos la instrucción moral que ha recibido un niño, éste se convierte en un niño bueno» (*Summerhill*, pág. 207). Y es que para Neill, «un criminal no puede evitar serlo; la herencia y el medio vuel-

cientes de la necesidad de instruir a los niños, no la niegan pero rechazan la educación.

---

ven al individuo bueno o malo» (*Autobiografía,* pág. 298). En realidad, para Neill el criminal, los niños rebeldes, los niños problema, son en realidad enfermos, y la voluntad nada puede hacer; en realidad, es siempre el inconsciente el que obra: «Obramos, pero no sabemos por qué obramos» (*Summerhill,* pág. 206).

Neill *padece* realmente una verdadera obsesión hacia la religión y hacia el sexo. En sus obras son constante las alusiones a uno y otra, señalando que las causas de todos los males provienen de ahí. Una vez liberado el hombre, el niño, de todo sentimiento de culpa, la libertad y la felicidad fluyen automáticamente.

Según Neill, «si se le enseña (al niño) que ciertas cosas son pecado, el amor a la vida, puede convertirse en él, en odio» (*Summerhill,* pág. 202) y es que «la religión postula pecado donde no existe pecado» (*Summerhill,* pág. 233). De tal modo padece una obsesión, que señala abiertamente su odio hacia la religión y hacia la Iglesia Católica: «No me gusta odiar, pero mi más grave aversión es a la Iglesia Católica. Odio a una autoridad que inculca un sentimiento de culpa por el sexo a quinientos millones de personas, sentimiento que los convierte en vasallos» (*Autobiografía,* pág. 179).

En realidad, para Neill, el hombre es naturalmente bueno, sin que exista en la naturaleza humana ninguna posibilidad de malas inclinaciones, de hacer el mal a no ser que sea provocado por la autoridad, por la «represión» religiosa, moral o sexual.

De hecho, Neill no cree en el bien y en el mal, en lo malo y lo bueno objetivamente considerados. De ahí las afirmaciones que hemos transcrito.

Por eso, para Neill, «no se pueden enseñar cosas importantes» (*Autobiografía,* pág. 345); «no habrá libre albedrío mientras subsista la tendencia a formar a la juventud» (*Autobiografía,* pág. 146) y «lo más peligroso es que el maestro transmita a sus alumnos sus propias ideas. La misión de la enseñanza consiste en estimular el pensamiento, no en inculcar doctrinas» (*Hijos en libertad*, pág. 119).

Para Neill es la bondad innata del hombre, sin posibilidad del mal de ninguna clase, si sigue sus propias inclinaciones, el fundamento de la educación y del desarrollo del hombre hacia su perfección, hacia la libertad.

En la concepción de Neill no cabe, por consiguiente, orden natural, ni moral, ni religión. La felicidad, una felicidad al margen de Dios, obtenida por medio de la libertad, liberada de toda autoridad y disciplina, es su meta.

Lo único que impide que la libertad sea libertinaje, es, según Neill, los derechos de los demás, la libertad de los demás. Pero, ¿quién determina cuáles son esos derechos? ¿La democracia directa de todos? Y en ese supuesto, ¿no creará esos sentimientos de culpa en los niños y en las personas? A lo

Como observa Tremolet de Villers (22), "eso es exactamente la inversión, la subversión radical de toda educación. Transmitir la técnica pero no el espíritu. Dar las cosas, pero no el orden de las cosas. Es la *ciencia sin conciencia,* como decía Rabelais, el mal del cual muere esa sociedad de consumo en la cual el niño dispone de todo, pero sin saber la razón final de lo que dispone".

---

largo de sus obras, Neill parece destacar que la imposibilidad de lo que él concibe como libertad degenere en lo que él concibe como libertinaje o licencia, estriba en el respeto de los derechos de los demás, especialmente en la propiedad. Un niño no debe coger lo de otras personas porque es de esas otras personas; porque no es suyo, porque pertenece a otro. Puede hacer lo que quiera, siempre que no tome lo de los demás, que no invada el terreno de los derechos de los demás. ¿Por qué la propiedad no genera sentimientos de culpa? ¿Por qué no supone represión esa esfera de los derechos de los demás?

Aparte de que Neill desconoce la realidad, pues parte de la base de concepciones erróneas acerca de la religión, de la doctrina de la Iglesia Católica, sobre todo en cuestiones sexuales, que sólo prohíbe lo que se opone al orden natural; de que supone que la enseñanza y la educación en todas partes sufre los males que él describe, algunos de ellos reales, pero la mayoría imaginarios para gran parte de la educación y de la enseñanza; aparte de eso y de otras muchas más cosas que podrían decirse, Neill *padece* realmente una verdadera obsesión por el sexo; el mismo Erich Fromm parece indicarlo cuando afirma: «El autor está empapado en los supuestos de Freud y, según yo lo veo, sobrestima algo la importancia del sexo, como tienden a hacer los freudianos» (en el *Prólogo* a *Summerhill,* pág. 14). No solamente de Freud, sino también de Wilhelm Reich; y Reich era un verdadero *paranoide* (Cfr. «Wilhem Reich, sexo y revolución», de Enrique Díaz Araujo, en *Verbo,* número 165-166, mayo, junio 1978).

(21) Como señala Tremolet de Villers, Para Lapassade, la escolarización y el no dirigismo son plenamente compatibles. Y es que según Lapassade, «la escolarización es transmisión: parte de la ignorancia del niño para transmitirle herramientas culturales. Pero esta es la instrucción, que hay que distinguir de la educación, cuyo problema permanece en toda su magnitud. El papel del pedagogo es en principio doble: instruir y educar. La instrucción parece que necesariamente debe ser dirigida, pero con ello no quiere decir que la educación sea transmisible»; y es el mismo Lapassade quien afirma que, «se puede intentar transmitir las técnicas del adulto sin transmitir sus valores, se puede enseñar un conocimiento sin creerse obligado a transmitir una sabiduría» (Cfr. Tremolet de Villers: *op. cit.,* pág. 981).

(22) Tremolet de Villers: *op. cit.,* pág. 982.

Deseducación, por consiguiente, de la educación revolucionaria. Educación destructiva, que pretende reemplazar el verdadero objeto de la educación por el sometimiento a la voluntad del poder, del poder del maestro o del poder del Estado, democrático o no, pero igualmente totalitario (23).

Deseducación rousseauniana y de todas aquellas doctrinas pedagógicas que arrastran el pesado fardo del optimismo pedagógico naturalista de Rousseau y de su educación negativa.

Como indica Dante Morando (24), "el defecto fundamental de una educación puramente natural es... confundir la educación de la naturaleza y la educación de la persona. La educación natural, entendida sólo como desarrollo dinámico del ser según la específica naturaleza de sus instintos y de sus tendencias, no afronta ni resuelve el verdadero problema de la educación humana, que es el que se refiere a la educación de la persona".

Y es que el error de base se encuentra en la confusión operada al sustituir la naturaleza por el *estado natural* del hombre. La naturaleza, contemplada en toda su amplitud, engloba al hombre entero, con sus facultades intelectivas y volitivas, al tiempo que le considera un ser social e histórico; de acuerdo con ello, es natural que el hom-

---

(23) Se podrá objetar que eso no ocurre con las doctrinas anarquistas aplicadas a la educación, la enseñanza y la pedagogía. Pero tales doctrinas no dejan de atentar contra la libertad y contra la naturaleza humana y tienen su proyección en la educación. En el fondo son igualmente totalitarias, porque toman una parte de la realidad por el todo, prescindiendo de todos los aspectos y elementos múltiples de la naturaleza y del hombre.

No deja de ser interesante observar que Rousseau es el primer antecedente de las doctrinas libertarias y anarquistas sobre la educación, tal como indica Tina Tomasi (*Ideología libertaria y educación,* Campo Abierto Ediciones, Madrid, 1978, págs. 13-15). Con los anarquistas, la educación no deja de ser un instrumento al servicio de una ideología política. La educación debe procurar y conseguir que el niño en el proceso de su formación, asimile las doctrinas anarquistas. No educa el anarquismo en la libertad, ni hace hombres libres, porque mutila la realidad y la naturaleza, privando al hombre de los elementos y fundamentos necesarios para llegar a ser, en el desarrollo de su persona, verdaderamente libre.

(24) Dante Morando: *Pedagogía,* Miracle, 5.ª ed., Barcelona, 1972, página 216.

bre se eduque de acuerdo con su naturaleza específica, que es racional, y conforme a lo cual, ha de tender a que la educación lo sea en su plenitud, haciendo especial hincapié, por eso mismo, en las facultades intelectuales y morales del hombre; intentando que éste sea lo que es según lo que la naturaleza en concreto le ha dado, y, además, lo que debe ser según sus facultades espirituales, de acuerdo con sus posibilidades potenciales; porque tal es lo que la naturaleza humana requiere.

En cambio, el *estado natural* (presocial) del que parte Rousseau, es algo imaginado, mera ilusión, puesto que no es real. Surge de imaginar al hombre aislado y ahistórico y de tomar un elemento considerado como esencial —en el caso de Rousseau el estado de libertad—, para cuya efectividad se establece el contrato social.

De ese modo, el concepto de naturaleza, al ser identificado con el *estado natural* imaginado, ficticio, es mutilado; y ello porque se mutila la naturaleza al prescindir de las cualidades, de las causas finales y de los conjuntos sociales naturales (25).

Por eso ya Aristóteles (26) había señalado que eran tres los elementos de toda educación: naturaleza, hábito y razón. Y Santo Tomás (27) había indicado que el fin de la educación era la promoción y el desarrollo del hombre para lograr el estado perfecto del hombre en cuanto tal hombre, constituido por el estado de vitud.

Por ello, con razón observa Dante Morando (28) que "la educación humana, que es esencialmente educación de la persona, es una educación natural, y no en el sentido mecánico y positivista ni tampoco en el sentido que actúa por espontáneo dinamismo de los institntos naturales, sino en el de que no es contra natura, pues po-

---

(25) Cfr. Juan Vallet de Goytisolo: «Los pactistas del siglo XVII: Hobbes y Locke», *Verbo,* núm. 119-120, III, págs. 914 y sigs.

(26) Cfr. Aristóteles: *Etica a Nicomaco,* Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1970, II, 1-6 págs. 19-27 y VI-13, págs. 100-101; *Política,* Espasa-Calpe, Austral, 10.ª ed., Madrid, 1965, págs. 143.

(27) Cfr. Santo Tomás de Aquino: *Suma Teológica,* Suppl. q. 41, a. 1, en la B. A. C., tomo XV, Madrid, 1956, pág. 176.

(28) Dante Morando: *op. cit.,* pág. 218.

ne en acción lo que de mejor tiene en sí la propia naturaleza del hombre" (29).

De ahí que, como consecuencia de la negación de la naturaleza, por imaginar un ficticio *estado natural*, se conduzca al hombre a la servidumbre (30) a través de una deseducación integral (31).

---

(29) «El equívoco que frecuentemente se oculta en el concepto de educación natural, continúa Dante Morando, es el de creer contra natura toda intervención educativa que parezca venir del exterior del educando, y natural sólo lo que se desarrolla en él espontáneamente de manera progresiva... A la educación corresponde... el propósito, no ya de dejar las cosas en su estado natural, sino de potenciar la vida humana, haciendo fructificar las mejores aspiraciones y disposiciones de la naturaleza, y forzando a todos los impulsos inferiores a aceptar la disciplina impuesta por la aparición de la auténtica personalidad, fundada en el conocimiento de finalidades superiores, racionales y morales» (*op. cit.*, págs. 218 y 219; cfr. págs. 216-221).

(30) Como observa Jacques Boislevant («Jean-Jacques, père de la barbarie moderne», en *L'Ordre Français*, núm. 222, julio 1978), «las tesis de Rousseau son las del individualismo absoluto, que no pueden conducir más que a la anarquía o a la servidumbre. Tiene dos elementos componentes principales: el rechazo de toda autoridad, y la glorificación de las pasiones» (página 7). «Lo que Rousseau rechaza por completo es la autoridad de una persona sobre otra, y, como consecuencia, el valor de toda institución social, que reposa implícita o explícitamente en la existencia de una jerarquía... Pero si Rousseau no puede tolerar cualquier tipo de tutela sobre el hombre, siente muy profundamente su debilidad, su impotencia para vivir en el cuerpo social, la casi total ausencia de energía que padece, para imaginarse sin sostén: el Estado, ese poder abstracto e impersonal, proveerá. El Estado totalitario que preconizó responde a esas dos exigencias contradictorias: ser libre, es decir, según él, no depender de nadie, y disponer de una protección superior para que sus semejantes no atenten contra su libertad» (págs. 7-8).

(31) Como también indica Jacques Boislevant, para Rousseau, «el hombre dominado por sus pasiones no es el hombre débil que corre a su perdición, como hasta entonces se había creído, sino el justo que sigue la gran voz de su conciencia, y, por ello, alcanza la verdad, puesto que la verdad se confunde con la sinceridad» (*op. cit.*, pág. 11).

Moreno, Poblador y del Río, por su parte, señalan que «es lamentable la pertinaz negación naturalista de toda acción positiva que no se halle enmarcada en el orden de la naturaleza. Rousseau asegura que no disponemos con legítimo derecho de la educación humana. La educación natural, ya se ha dicho, es ante todo negativa. Se limita a apartar del niño cualquier influencia que pueda desviar el curso normal de su desarrollo» (*Historia de la educación*,

II. La educación marxista

1. La *praxis* contra la verdad

El rechazo de la inteligencia tiene en el marxismo su más claro exponente.

En efecto, para el marxismo, la práctica tiene primacía sobre el

---

Paraninfo (BIE) Madrid, 1974, pág. 303). Por la fragmentación de la naturaleza, por la amputación del concepto de naturaleza, el orden natural de Rousseau y del naturalismo no es más que el *estado natural* imaginario y utópico; de ahí que el curso «normal» del desarrollo del niño sea, en realidad, un desarrollo totalmente anormal.

Por ello, Pío XI (*Divini illius Magistri,* 45, Doctrina Pontificia, Doc. Pol. B. A. C. Madrid 1958, pág. 554) condenó el naturalismo pedagógico al decir: «Es falso todo naturalismo pedagógico que de cualquier grado excluya o merme la formación sobrenatural cristiana en la instrucción de la juventud; y es erróneo todo método de educación que se funde, total o parcialmente, en la negación o en el olvido del pecado original y de la gracia, y por consiguiente, sobre las solas fuerzas de la naturaleza humana». Adviértase, una vez más, que Rousseau y el naturalismo mutilan la naturaleza humana.

Y continúa Pío XI: «A esta categoría pertenecen, en general, todos esos sistemas pedagógicos modernos que, con diversos nombres, sitúan el fundamento de la educación en una pretendida autonomía y libertad ilimitada del niño o en la supresión de toda autoridad del educador, atribuyendo al niño un primado exclusivo en la iniciativa y una actividad independiente de toda ley superior, natural y divina, en la obra de su educación. Pero si los nuevos maestros de la pedagogía quieren indicar con estas expresiones la necesidad de la cooperación activa, cada vez más consciente, del alumno en su educación; si se pretende apartar de ésta el despotismo y la violencia, cosas muy distintas, por cierto, de la justa corrección, estas ideas son acertadas, pero no contienen novedad alguna; pues es lo que la Iglesia ha enseñado siempre y lo que los educadores cristianos han mantenido en la formación cristiana tradicional, siguiendo el ejemplo del mismo Dios, quien ha querido que todas las criaturas, y especialmente los hombres, cooperen activamente en su propio provecho según la naturaleza específica de cada una de ellas, ya que la sabiduría divina *se extiende poderosa del uno al otro extremo y lo gobierna todo con suavidad*».

Nada hay, por tanto, de *obscurantismo,* en la doctrina de la Iglesia; lo que los pedagogos y educadores de hoy día deberían de meditar con deteni-

conocimiento; la contemplación, como fundamento del saber (32), desaparece con el marxismo, para el cual "no es la contemplación sino la elaboración el fundamento de todo conocimiento", tal como el pedagogo socialista Seidel (33) afirmaba. Es la conocida *tesis* XI de Marx (34) sobre Feurbach, que todos los epígonos de Marx no han dudado en mantener, y que es la base misma del marxismo. Es la primacía de la praxis sobre el conocimiento, de la acción sobre la doctrina, del hacer sobre el ser.

En realidad, para el marxismo, como Marx había señalado en la

---

miento, y sin pasión ni apriorísticos prejuicios, en torno a las razones por las que la Iglesia rechaza la pedagogía naturalista y cualquier otra que prescinda de alguno de los aspectos fundamentales de la educación y formación humana. Y detenerse en averiguar cuál es la doctrina católica y cuáles sus obras a lo largo de los siglos.

«Pero, desgraciadamente, si atendemos al significado obvio de los términos y a los hechos objetivamente considerados, —continúa Pío XI—, hemos de concluir que la finalidad de casi todos estos nuevos doctores no es otra que la de liberar la educación de la juventud de toda relación de dependencia con la ley divina. Por esto, en nuestros días, se da el caso, bien extraño por cierto, de educadores y filósofos que se afanan por descubrir un código moral universal de educación, como si no existiera ni el decálogo, ni la ley evangélica y ni siquiera la ley natural, esculpida por Dios en el corazón del hombre, promulgada por la recta razón y codificada por el mismo Dios con una revelación positiva en el decálogo. Y por esto tambien los modernos innovadores de la filosofía suelen calificar despreciativamente de *heterónoma, pasiva y anticuada* la educación cristiana por fundarse ésta en la autoridad divina y en la ley sagrada.»

«Pretensión equivocada y lamentable la de estos innovadores, porque, en lugar de liberar, como ellos dicen, al niño, lo hacen en definitiva exclavo de su loco orgullo y de sus desordenadas pasiones, las cuales, por lógica consecuencia de los falsos sistemas pedagógicos, quedan justificadas como legítimas exigencias de una naturaleza que se proclama autónoma». (Pío XI: *Divini illius Magistri,* edición citada, págs. 554-556).

(32) Cfr. Michele Federico Scciacca: «La contemplación como fundamento del saber», en *Contemplación y acción,* Speiro, Madrid, 1975.

(33) Cfr. Theo Dietrich: *Pedagogía socialista.* Sígueme, Salamanca, 1976, pág. 143.

(34) «Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo», en *Obras escogidas,* tomo II, Fundamentos, Madrid, 1975, pág. 428.

tesis II (35), "el problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema *práctico.* Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento aislado de la práctica, es un problema puramente *escolástico*".

Así, Mao (36) afirmaba que "el conocimiento comienza por la práctica, y todo conocimiento teórico, adquirido a través de la práctica, debe volver a ella"; en realidad, las ideas correctas "sólo pueden provenir de la práctica social" y es "la existencia social de la gente (la que) determina sus pensamientos" (37).

Inversión completa de la inteligencia, sobre lo cual Mao nos ilustra suficientemente, cuando añade: "A menudo sólo se puede lograr un conocimiento correcto después de muchas reiteraciones del proceso que conduce de la materia a la consciencia y de la consciencia a la materia, es decir, de la práctica al conocimiento y del conocimiento a la práctica. Esta es la teoría marxista del conocimiento, es la teoría materialista dialéctica del conocimiento" (38).

Consecuencia inmediata en la enseñanza, como observa Octavi Fullat (39), comentando la *tesis* II antes mencionada, es que, para el marxismo, "educar no es poner en contacto con la *verdad,* sino con la práctica". Y es que, como el mismo Mao (40) afirmaba, una de las características del materialismo dialéctico "es su carácter práctico, subraya la dependencia de la teoría respecto a la práctica, subraya que la práctica es la base de la teoría y que ésta, a su vez,

---

(35) Karl Marx: «Tesis sobre Feuerbach», en *Obras escogidas,* edición citada, pág. 426.

(36) Mao Tse Tung: «Sobre la práctica», en *Obras escogidas,* tomo I, Fundamentos, Madrid, 1974, pág. 327.

(37) Mao Tse Tung: «¿De dónde provienen las ideas correctas?», en el volumen *Enseñanza y Revolución en China,* Anagrama, Barcelona, 1977, página 53.

(38) Mao Tse Tung: *ob. últ. cit.,* pág. 54.

(39) Octavi Fullat: *La educación soviética,* Nova Terra, Barcelona, 1972, pág. 69.

(40) Mao Tse Tung: *Sobre la práctica,* edición citada, pág. 319.

sirve a la práctica... *el criterio de la verdad no puede ser más que la práctica social.* El punto de vista de la práctica es el punto de vista primero y fundamental de la teoría materialista dialéctica del conocimiento".

Como observa Theo Dietrich (41), "según la doctrina marxista, el hombre sólo puede llegar a conocer la voluntad histórica, acomodar su propia voluntad a ella y actuar de acuerdo con esta necesidad histórica. Esta acomodación de la voluntad subjetiva del hombre a la voluntad objetiva de la historia es lo que constituye, según Marx, la fe en la verdad del sentido de la historia".

De acuerdo con ello, la educación y la enseñanza, para el marxismo, deben realizar prácticamente la vinculación del hombre al sentido de la historia; "la educación es necesaria —señala Theo Dietrich (42)—. Su significado y su tarea consiste en provocar la máxima aceleración en el proceso histórico y en hacer posible, es decir, hacer triunfar, la transformación de la conciencia de los hombres".

2. El objetivo y la táctica

Con razón, Octavi Fullat (43) observa que para el marxismo "educar es insertarlo (al hombre) en la dialéctica total y llevar a cabo todo esto polémicamente"; "la única manera posible de educar consiste en *reproducir* en él las leyes necesarias de la dialéctica de la materia, lograr que, consciente y libremente —hablamos de libertad marxista— el educando esté realizándose, por contradicciones sucesivas, en la naturaleza y en la historia" (44); y es que, en efecto, "la educación marxista debe interpretarse como *acomodación*... la educación es una actividad acomodadora a la situación revolucionaria, progresiva del momento... educar es socializar" (45).

En consecuencia, como señala T. Dietrich (46), "al conocer *la*

(41) Theo Dietrich: *op. cit.*, pág. 58.
(42) Theo Dietrich: *op. cit.*, pág. 65.
(43) Octavi Fullat: *La educación soviética*, pág. 64.
(44) Octavi Fullat: *La educación soviética*, pág. 65.
(45) Octavi Fullat: *La educación soviética*, pág. 66.
(46) Theo Dietrich: *Pedagogía socialista*, pág. 84.

verdad y teniendo como objetivo la enseñanza la transmisión de *esta* verdad, podemos deducir que la *actividad autónoma* del individuo sólo tiene cabida allí donde puede ejercerse conforme a los fines que asigna la ideología. El joven debe, en primer lugar, plegarse a la autoridad de la ideología, y sólo después puede convertirse en *activo* en el sentido fijado por la ideología. Según ello, no se el "yo" del hombre quien se expresa, por lo que se debería hablar más que de actividad autónoma de la *conciencia ideológica a la cual el hombre subordina su actividad.* Este principio exige que la enseñanza esté en manos de *maestros adoctrinados ideológicamente.* El maestro desempeña su papel importante. Debe estar capacitado para encender la chispa de la conciencia comunista en sus alumnos. Además de una formación politécnica adecuada, debe tener, ante todo, una conciencia política. La escuela y la enseñanza deben estar permanentemente *controladas* para evitar que se infiltren en la escuela residuos de concepciones burguesas".

Por eso, además de instrucción y estudio, "(la) formación de la conciencia alcanza su mayor profundidad cuando en ella se acumula la experiencia propia individual", pero, "los terrenos en los que se ha de llevar a cabo la experiencia son: la lucha de clases, la opresión del mundo proletario, el trabajo social de los obreros y campesinos, la sociedad comunista. La naturaleza de estos terrenos, ya de entrada, no permite más que una experiencia muy particular. Por consiguiente, la conciencia sólo puede nutrirse de conocimientos que están orientados en una dirección determinada... El espacio en el que pueden llevarse a cabo es, primariamente, la ciencia vertida en el molde de la ideología. Por tanto, la escuela tiene como misión, según Lenin, *imprimir el sello de la conciencia comunista mediante una instrucción y una formación sistemática;* pero para que esta impronta pueda hacerse realidad, es igualmente necesario adquirir una experiencia personal en el espacio cerrado del comunismo. Por este motivo, y mediante un programa metódico de instrucción, somete el saber heredado a la criba de las orientaciones generales del comunismo" (47).

---

(47) Theo Dietrich: *Pedagogía socialista,* pág. 228.

Tal es el objetivo de la educación marxista: hacer conciencias comunistas (48).

Y esto, ¿cómo se hace? ¿Cómo se logra? El procedimiento varía según las circunstancias. No es lo mismo que el marxismo esté ya en el poder o que aún no haya conseguido la toma del poder. Cuando domina ya en la sociedad, ya hemos visto cómo opera. Y, ¿en el otro caso?

En primer lugar, quede bien claro que no se trata de mejorar nada. Se trata de transformarlo todo, de cambiarlo todo. Y ello debido al carácter dialéctico del marxismo. La crítica del marxismo a toda injusticia real o a toda situación que se presenta como injusta y se quiere hacer pasar como tal, no tiene por finalidad restablecer la justicia, mejorar las cosas en su mejor y más amplio sentido, sino insertar al hombre en la dialéctica, lograr que los hombres acepten la vinculación al proceso dialéctico, que es en lo que consiste el progreso para el marxismo (49).

En el plano de la educación y la enseñanza, nos lo explica Mau-

---

(48) Este es el objetivo también de los pedagogos soviéticos más representativos, como Makarenko y Sujomlinski; véase la nota (77) de «La educación permanente», en *Verbo,* núm. 169-170, noviembre-diciembre 1978.

(49) Nunca se insistirá suficientemente sobre este aspecto del marxismo y del comunismo. Debido a la dialéctica y a la praxis, el marxismo no tratará nunca de procurar la armonía social. Nada de mejorar situaciones. Se trata de cambiarlo todo radical y perpetuamente.

Lenin señaló: «Casi todos los socialistas en primer término, y en general los amigos de la clase obrera, no veían en el proletariado más que una plaga; veían con horror agrandarse esta plaga a medida que se desarrollaba la industria. Así buscaban todos los medios de detener el desarrollo de la industria y del proletariado. Marx y Engels ponían, al contrario, toda su esperanza en el crecimiento continuo de este último. Cuantos más proletarios haya, mayor será su fuerza como clase revolucionaria y más próximo y posible estará el socialismo» («Karl Marx et sa doctrine», citado por Jean Ousset en *Marxismo y Revolución,* Speiro, Madrid, 1977, pág. 65).

Y es que, como no duda en afirmar Henri Lefebvre, «el marxismo no trae un humanismo sentimental y quejumbroso. Marx no se ocupó del proletariado porque se halla oprimido para lamentarse de su opresión... El marxismo no se interesa en el proletariado en la medida en que es débil (como ocurre en el caso de las personas "caritativas", de ciertos utopistas, de los

rice Levitas. Así, según éste, el marxismo se opone a la movilidad social y quiere la revolución social (50) y es que, como Marx (51) había señalado, "una clase dominante es tanto más fuerte y peligrosa en su dominación cuanto más capaz es de asimilarse a los hombres más importantes de las clases dominadas"; "por esta razón, indica Maurice Levitas (52), los marxistas rechazan la concesión de oportunidades de movilidad social como elemento de una política socialista o democrática de la educación".

Y es que el objetivo del marxismo, el objetivo confesado, no el real, es la toma del poder por la clase trabajadora. Pero como señala M. Levitas (53), "esto no quiere decir que nada pueda hacerse antes de que el poder de la clase trabajadora sea una realidad. La lucha por la mejora de la educación de la clase trabajadora (54) tiene la importancia siguiente: sin la dedicación a esa lucha no pueden tomar forma y desarrollarse ni los medios para llevar a cabo la ofensiva "última" ni la ideología que la sostiene. Además, cualquier ganancia en el progreso educativo (55) puede ayudar a desarrollar la conciencia de clase de la clase trabajadora, del mismo modo que ayuda a los objetivos corrientes del capital financiero".

De ahí la importancia de las enseñanzas del marxismo en los centros escolares de la sociedad en que el marxismo aún no ha tomado el poder. De ahí la importancia y el peligro del marxismo en las escuelas, colegios y universidades del mundo occidental.

"paternalistas", sinceros o no...), sino en la medida en que es una fuerza» (Henri Lefebvre: *El marxismo,* Cepe, Buenos Aires, 1973, págs. 55-56).

Y es que, ya en el *Manifiesto del Partido Comunista,* se había criticado a los socialistas utópicos, por querer conciliar los antagonismos y oponerse a la lucha de clases, o intentar atemperarla. (*Manifiesto...,* III; cfr. edición francesa de *Le livre de poche,* Librairie generale française, París, 1973, página 50).

(50) Maurice Levitas: *Marxismo y sociología de la educación,* Siglo XXI, Madrid, 1977, cfr. capítulo 4, págs. 66-112.

(51) Karl Marx: *El capital,* citado por M. Levitas: *op. cit.,* pág. 77.

(52) Maurice Levitas: *op. cit.,* pág. 77.

(53) Maurice Levitas: *op. cit.,* pág. 89.

(54) Entiéndase: por hacer conciencias revolucionarias.

(55) Entiéndase: en hacer conciencias revolucionarias.

Peligro mucho más importante y real hoy, puesto que el *eurocomunismo* pretende precisamente llegar al "estado final de la historia", al comunismo, por medio de la conquista de la sociedad; lo que hará posible, y fácilmente posible, la subsiguiente conquista del Estado. Es decir, la conquista de la sociedad civil como preludio de la conquista de la sociedad política, empleando la terminología de Gramsci (56).

---

(56) Ejemplo claro de la derrota del marxismo por no poseer la *hegemonía* de la sociedad civil, es el sufrido por Allende en Chile (cfr. *Estampas de Chile,* Speiro, Madrid, 1975). De ahí la táctica a emplear según la última lección recibida.

Sobre el eurocomunismo, puede consultarse el estudio de Paloma Sánchez Gómez (*Eurocomunismo,* F. E. Horizonte, Madrid, 1978, colección Hoy-Aquí) que constituye una síntesis, cuya lectura resulta apropiada como inicio al tema del eurocomunismo.

Como indica P. Sánchez Gómez, «Gramsci distingue entre "sociedad civil" y "sociedad política": antes de tomar el poder es necesario conquistar la cultura. Una vez realizado esto, nada se opondrá a la implantación del comunismo. Por este motivo rechaza la violencia revolucionaria —que sólo admitirá en último extremo— dando más importancia a la *educación* llevada a cabo por los intelectuales, que son el principal factor revolucionario. De este modo pretende evitar que la fuerte personalidad de la socidad civil en los países occidentales se revele contra el gobierno revolucionario, llevándolo al fracaso» (pág. 13).

De ahí que tras la senda del «compromiso histórico» se haya propuesto, en 1977, el «compromiso cultural» por Enrico Berlinguer al Episcopado Italiano, a través de una carta al arzobispo de Ivrea, M. Luigi Bettazzi (cfr. Giovanni Cantoni: *Il «compromesso culturale»* en la revista italiana *Cristianitá,* núm. 31, noviembre 1977). Como señala Cantoni, tal compromiso se presenta como «una propuesta comunista de colaboración con el episcopado y con los católicos, para la construcción común de una sociedad pluralísticamente laicista» *(op. cit.,* pág. 2). En realidad, como indica el mismo Cantoni, «para que el catolicismo pueda ser derrotado en su batalla contra la pervesión comunista de la sociedad y del Estado, el Partido Comunista Italiano pide que los católicos acepten un «compromiso cultural»: es decir, que acepten atenuar la profesión y la práctica integrales de los principios inmutables de una doctrina dogmática y moral —en particular las que se ferieren a la doctrina social y política— hasta el punto en el que tal atenuación permita, teorizar primero, y practicar después, un acuerdo comprometedor, una sínte-

Uno de los modos de preparar y conseguir que la sociedad sea marxista es mediante la educación liberadora, desarrollada sobre todo

---

sis o «compromiso», entre la verdad católica y los errores comunistas» (*op. cit.*, pág. 1).

Y es que ya Gramsci había dicho que «la hegemonía política puede y debe existir antes de llegar al gobierno; no es necesario contar solamente con el poder y con la fuerza material que éste otorga para ejercer la dirección o hegemonía política». Como comenta Christine Buci-Glucksmann (*Gramsci y el Estado,* Siglo XXI, Madrid, 1978, pág. 83), «no se puede ser más explícito: dirección y dominación no forman dos mundos aparte, pero la dirección política preliminar (política de alianzas y de masas) es la condición *sine qua non* para el ejercicio de una *dominación* —dirección real— que no se limite únicamente a la fuerza material otorgada por el poder del Estado».

Ya desde 1916, nos dice Buci-Glucksmann, «Gramsci conducirá toda una batalla ideológica y cultural que hará de la cultura "un instrumento y una forma necesaria de la emancipación política de una clase"» (*op. cit.,* pág. 106). Pero entiéndase bien lo que significa el concepto cultura: «Gramsci rechazará —continúa Buci Glucksmann— tanto el reformismo cultural, que subordina finalmente a la clase obrera a una aristocracia cultural, como el anticulturalismo de Bordiga» (*op. cit.,* pág. 106). Según Buci-Glucksmann, «Gramsci piensa igualmente lo que escribe Barbusse: Es necesario destruir el viejo mundo y establecer uno nuevo. Pero para ello es necesario que los hombres crean en ese mundo nuevo y sepan cómo debe ser. Es necesario, ante todo, hacer la revolución en los espíritus» (*op. cit.* pág. 108).

M. A. Macciocchi lo explica cuando dice que «es impensable que una lucha política pueda culminar en verdaderos resultados, si no va acompañada de una revolución, de «una reforma intelectual y moral», para emplear la terminología gramsciana, si no se cambia la mentalidad de la gente y, por consiguiente, la superestructura» (En el prefacio al libro de Dominique Grisoni y Robert Maggiori: *Leer a Gramsci,* Zero, Madrid, 1974, pág. 34). Por eso, «el problema de la revolución es también un problema de educación» (*op. cit.*, pág. 37).

Por eso se ha de proceder mediante la enseñanza y la cultura a la conquista de la sociedad civil, que es, según Grisoni y Maggiori, «el conjunto de los órganos de la superestructura que permiten la "dirección intelectual y moral" de la sociedad, obtienen el consentimiento y la adhesión de las clases subalternas. La sociedad civil es, de acuerdo con este criterio, el lugar de la superestructura donde se elaboran y difunden las ideologías; comprende: la ideología propiamente dicha, la «concepción del mundo», que unifica el cuerpo social, la «estructura ideológica» (los organismos privados que crean y difunden las ideologías) y el «material ideológico» (sistema escolar, orga-

por Paulo Freire y sus seguidores, a partir, principalmente de los ambientes impropiamente denominados progresismo católico o ca-

nización religiosa, organismos de ediciones, bibliotecas, medios de información...)» (*op. cit.*, págs. 230-231).

Porque según Gramsci, «es necesario que el hecho revolucionario aparezca no solamente como un fenómeno de poder, sino también como un fenómeno de costumbre, que aparezca como un hecho moral» (*op. últ. cit.*, página 88); por eso, «el fenómeno implica necesariamente una transformación radical de las mentalidades» (Grisoni y Maggiori: *op. cit.*, pág. 88). De ahí que, como Buci-Glucksmann señala, es un punto esencial en Gramsci, «la cultura como instauración de una *civiltá* nueva» (*op. cit.*, pág. 110).

De ahí la importancia de la escuela para Gramsci, en quien política, cultura y pedagogía van indisolublemente unidas.

Mario A. Manacorda (*El principio educativo en Gramsci*, Sígueme, Salamanca 1977) señala que «Gramsci colocaba a la escuela en el centro de la doble acción de hegemonía (hacia los intelectuales y hacia la masa), subrayando la importancia que tiene para el éxito de esta acción un programa escolar y un principio educativo» (pág. 141), en el que resulta esencial el *conformismo* (cfr. págs. 307 y sigs.); éste no es más que la aceptación y la vinculación a la filosofía de la praxis, al marxismo. De ahí la importancia fundamental de la acción cultural, comenzando por la escuela.

Angelo Broccoli (*Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Nueva Imagen, México 1977) ha intentado dulcificar el totalitarismo, el adoctrinamiento, la sumisión y la dependencia completa del pensamiento y de la formación humana que verdaderamente entraña el *conformismo* de Gramsci. Para ello distingue entre *conformismo impuesto* y *conformismo propuesto;* solamente el segundo es el que Gramsci, desde su perspectiva plenamente marxista, defiende, que consistiría y se identificaría con la libertad (Cfr. páginas. 120 y sigs. y 299 y sigs.).

Pero como el mismo Broccoli indica, «crear los presupuestos para la superación de la sociedad actual, a través del conocimiento de las contradicciones existentes y el logro de un genuino sentido de historicidad, parece ser el fin de la educación» en Gramsci (*op. cit.*, pág. 161). Este último en su lucha para instaurar la sociedad comunista, había dicho que «conocer el folklore significa, en conciencia, para el maestro, conocer que otras concepciones del mundo y de la vida trabajan de hecho para la formación intelectual y moral de las generaciones más jóvenes, para extirparlas y sustituirlas con concepciones consideradas superiores» (citado por Broccoli, *op. cit.*, pág. 170).

A esa tarea se aplica, según indica Broccoli, la escuela unitaria de Gramsci, comenzando en los jardines de infancia (cfr. *op. cit.*, pág. 175); (a este respecto, resulta interesante recordar que Engels ya había indicado que en el orden social comunista, «los niños serán educados por la sociedad, de tal

tolicismo de izquierdas, puesto que en realidad, en tales planteamientos el catolicismo ha desaparecido.

---

forma que quedarán destruidos los dos pilares que constituyen las bases fundamentales del matrimonio: la dependencia de la mujer respecto del hombre y la de los niños respecto a los padres en régimen de propiedad privada» en Marx y Engels: *Textos sobre educación y enseñanza,* Comunicación, Madrid 1978).

Escuela unitaria que «cumple respecto a los jóvenes el mismo fin que el partido político que [es] el instrumento de homogeneización cultural de las generaciones adultas» (A. Broccoli: *Op. cit.,* pág. 175).

Vano intento, por consiguiente, el de presentar el *conformismo propuesto* como condición de libertad; «superación de la sociedad actual», «extirparlas y sustituirlas con concepciones consideradas superiores», «homogeneización cultural»: tal es la cultura, el conformismo y la libertad marxista, en donde queda ahogada la libertad.

Gramsci, indica Broccoli, al igual que Lenin, era consciente de «la necesidad de «conducir» un proceso de dirección en sentido político y cultural, desde el momento en que la sola explosión de las contradicciones burguesas no es suficiente para asegurar la victoria del proletariado» (*op. cit.,* pág. 148).

Pero el Gramsci maduro, el de los *Quaderni,* está lejos del joven Gramsci que «al principio parece que sus esfuerzos se dirigieron hacia la apropiación de la cultura burguesa, aun cuando transfigurada y ennoblecida por el compromiso político personal» (A. Broccoli: *op. cit.,* pág. 40). En realidad, Gramsci señala que, «existirá una cultura (una civilización) proletaria, totalmente diferente de la burguesa» (citado por Broccoli: *op. cit.,* pág. 63); siendo, según Broccoli, «la única obra verdaderamente necesaria para la construcción de una cultura obrera: [el] destruir la presente forma de civilización» (*op. cit.,* pág. 63).

Tal es, por consiguiente, el objetivo perseguido.

Pero, «hay otro elemento destinado a ocupar un lugar fundamental en la obra gramsciana: el de la necesidad de organizar la cultura» (Broccoli: *op. cit.,* pág. 44), siendo esencial «la *organicidad,* que está dada sólo por la unidad de teoría y práctica» (Broccoli: *op. cit.,* pág. 50), tratándose, «sobre todo de organizar la cultura de manera completamente nueva» (Broccoli: *op. cit.,* pág. 52); la dirección política y cultural del proletariado caracteriza a la obra de Gramsci (cfr. Broccoli: *op. cit.,* págs. 57 y sigs.), el cual «acentúa el poder de dirección del partido con respecto a las masas», sin excluir el componente cultural del ejercicio de la hegemonía, dada «la necesidad de una preparación cultural de las masas, entendida de una manera estrechamente vinculada a una actividad política concreta» (Broccoli: *op. cit.,* pág. 83).

Por todo ello, según Gramsci, «la difusión desde un *centro homogéneo,* de un modo de pensar homogéneo, es la condición principal... a los fines de la

3. La educación liberadora

a) *Precisiones conceptuales*

Para comprender lo que significa la "educación liberadora" (57), es necesario saber el contenido de algunas palabras y expresiones que, en la concepción de Paulo Freire, se utilizan de modo consciente en forma equívoca.

Conocer es averiguar la naturaleza de las cosas, sus cualidades y relaciones. El objeto del conocimiento son las cosas, y en cuanto nuestro entendimiento sea acorde con la realidad de las mismas, el conocimiento será verdadero. Además, el conocimiento es connatural a todo hombre.

Pues bien, para Paulo Freire y la educación liberadora, todo esto es falso.

Para la educación liberadora, no se trata de que el conocimiento de la realidad nos lleve a obrar según un orden o una finalidad que la naturaleza de las cosas requiere, y que, tras su observación, descubrimos, conocemos y, en consecuencia, actuamos de acuerdo con ello. La educación liberadora rechaza el conocimiento como actividad intelectual; para ella no es otra cosa que la *praxis*, identificándose con ésta, de tal modo, que el conocimiento mismo sólo cabe ad-

---

elaboración nacional unitaria de una conciencia colectiva» (citado por Broccoli, *op. cit.*, pág. 109).

Dirección, organización de la cultura, centro homogéneo, modo de pensar homogéneo, elaboración de una conciencia colectiva, conformismo, escuela unitaria, todo ello destinado a imponer, y a lograr que se asimile la filosofía de la praxis, el marxismo, por la sociedad civil.

Realmente, en el fondo nada ha cambiado. Se trata de instrumentar la cultura y la enseñanza para lograr el objetivo propuesto: la sumisión del hombre mediante la sumisión de la inteligencia. En todo caso, la desaparición de la cultura, de la enseñanza y de la educación verdaderas, con el punto final de la deshumanización integral del mundo y del hombre, cuando se alcance el «estado final de la historia», cuando llegue el comunismo.

(57) Para una comprensión más amplia, Estanislao Cantero: *Paulo Freire y la educación liberadora*, Speiro, Madrid, 1975.

quirirlo a través de la misma praxis. No cabe, tampoco, conocimiento en el hombre por sí solo; sólo se da en una relación de coparticipación, de diálogo, en donde éste no es sino la praxis misma, por lo que la verdad desaparece y se convierte, también, en praxis (58).

La concientización, otra de las bases en que se asienta la educación liberadora, supone el rechazo de la inteligencia, siendo, también, praxis, a través de la cual, se da la transformación de la conciencia; conciencia que, además, es "conciencia de clase", desapareciendo la persona, el individuo concreto, el cual no tiene cabida en tal concepción.

Por otra parte, para la educación liberadora, la condición de hombre viene dada por el compromiso revolucionario: sólo es hombre quien se compromete en la praxis revolucionaria, en la acción transformadora de la realidad. Además, el hombre no "es", sino que se "hace" continuamente en la praxis, el cual no es más que una parte del todo colectivo; así, el humanismo al que alude la educación liberadora, no es más que pura transformación, praxis.

La liberación que propugna es la liberación de las estructuras de opresión, por medio de la lucha de clases, para llegar, por medio de una transformación continua, a una nueva sociedad, de la cual nada se sabe, sino que tan sólo se la anuncia como el "inédito viable".

---

(58) Que «la verdad es praxis eficaz», lo señala, entre otros, J. Carmelo García en el *prólogo* al libro de Fausto Franco: *El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire,* Marsiega, Madrid, 1973, pág. 12.

Lo cual resulta ser consecuencia lógica de su marxismo. Así, por ejemplo, Julio Girardi (*Por una pedagogía revolucionaria,* Laia, Barcelona, 1977) señala que «hay una incompatibilidad estructural entre los intereses de la clase dominante y la verdad» (pág. 41); «La verdad... está de un lado, el de los oprimidos. Existe una íntima vinculación entre clases, conciencia de clases, lucha de clases. La verdad surge en el corazón de la lucha... pasa por la concientización... La verdad no puede conquistarse más que en una lucha contra la cultura dominante» (pág. 104). «Las clases populares se hacen lugar de verdad en la medida en que acceden al compromiso revolucionario» (pág. 106). «La verdad forma parte de un proceso de liberación. No existe más que al transformarse y al transformar al mundo. No se define solamente en relación al ser, sino también al no-ser, al proyecto» (pág. 110). «La verdad es revolucionaria... no se puede buscar sino hacerla» (pág. 113).

La libertad del hombre desaparece ante un determinismo fatal, conducente a una sociedad abierta, liberada, crítica, en la que no hay estructuras de dominación y opresión; claro que Freire no puede explicar cómo es posible que se dé la transformación necesaria de las conciencias que hagan posible la aparición de esa sociedad, desde el momento en que las conciencias dependen de las estructuras y éstas son de opresión y dominación, consecuencia lógica del pensamiento marxista de Freire que impregna toda la educación liberadora, y que es radicalmente incapaz de explicar la realidad de modo satisfactorio.

b) *Revolución cultural*

La educación a la que se refiere la educación liberadora, no tiene nada que ver con el concepto que la palabra educación expresa. El concepto tradicional de educación, basado sobre la existencia de un orden y una realidad objetiva, que es posible conocer, y de acuerdo con el cual hay que obrar, es rechazado por la educación liberadora, ya que tal concepto es parte de la "ideología dominante" (59), y solamente sirve para "integrarse" (60) en la sociedad opresora. Tal concepción de la educación es una concepción "bancaria" de la misma, que la educación liberadora rechaza de plano y contra la que se lanzan toda clase de críticas (61).

Para Paulo Freire, y para la educación liberadora, educar es concientizar; el objetivo de la educación es "posibilitar (que los hombres)... profundicen su toma de conciencia de la realidad, en la cual y con la cual están" (62), "profundización de la toma de conciencia que se hace a través de la concientización" (63), que, "no

---

(59) Cfr Julio Girardi: *op. cit.*, págs. 22 y sigs. y 77 y sigs.

(60) Cfr. Julio Girardi: *op.* y lugar citado.

(61) La unanimidad en el rechazo y la crítica es total, puede verse en Freire, en Girardi, en Adam Curle, en Miguel Marti, etc.

(62) Paulo Freire: *¿Extensión o comunicación?*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973, pág. 36.

(63) Paulo Freire: *op. cit.*, pág. 88.

consiste en estar frente a la realidad asumiendo una posición falsamente intelectual; la concientización no puede existir fuera de la praxis" (64), "es compromiso histórico" (65), que "implica, necesariamente, un compromiso político" (66); pero compromiso político que conduzca a la lucha de clases, porque "no hay concientización si de su práctica no surge la acción consciente de los oprimidos, en cuanto clase social explotada, en la lucha por su liberación" (67).

En realidad, la educación liberadora no educa, sino que concientiza. Es un instrumento al servicio de la acción revolucionaria.

Sin embargo, la educación liberadora —quizá porque no se ha comprendido, o porque se ha comprendido demasiado bien— se está poniendo hoy en práctica, basándose en la crítica que hace a la educación no liberadora, a la educación "bancaria".

Sin embargo, la educación liberadora no tiene razón en su crítica a la educación que no se considera liberadora. Esa crítica a algunos aspectos negativos de la educación no liberadora es sólo una manera de velar el aspecto fundamental de la educación liberadora, de hacer olvidar lo que se propone, de lograr, en suma, que se acepte el compromiso al que conduce la educación liberadora (68).

En realidad, la crítica a la educación no liberadora, surge porque se la considera instrumento de la clase y de la cultura dominante,

---

(64) Paulo Freire: *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la libertad,* Marsiega 3.ª ed., Madrid, 1973, pág. 36.

(65) Paulo Freire: *El mensaje de ...,* pág. 36.

(66) Paulo Freire: *El mensaje de ...,* pág. 135.

(67) Paulo Freire: *El mensaje de ...,* pág. 136.

(68) Así, criticar una educación puramente memorística, una educación o una enseñanza donde el alumno se limite a repetir o a aprender de memoria, una educación que masifique, es una crítica fundada y razonable. Pero este no es el fondo de la cuestión para la educación liberadora, sino tan sólo un pretexto para que sus críticas tengan un barniz de respetabilidad. Además, no hay que olvidar que no toda la educación ni toda la enseñanza incurre en esos defectos que se señalan por sus adversarios, partidarios de la educación liberadora. Ni tampoco se debe olvidar que no se trata de evitar tales defectos en aquellas enseñanzas en las que existan: no se trata de mejorar la educación y la enseñanza, sino de cambiarla, de destruirla. Como dice Adam Curle (*Educación liberadora,* Herder, Barcelona, 1977, pág. 40), no se trata de procurar «el mejoramiento de la enseñanza. Yo estoy interesado en

que no libera al hombre, sino que le integra en la sociedad, porque es una educación integradora (69).

La educacin liberadora y el método por ella empleado se basa en la acción, en la praxis; es praxis. Y con ello, de ese modo, es

---

una transformación más radical porque creo que una mejora del tipo que ella indica (se refiere a Anni Stein) se limitaría a reforzar el sistema».

Tampoco se puede olvidar que si la crítica a lo que se llama educación bancaria hace especial hincapié en que convierte al alumno en objeto en lugar de considerarle sujeto de la educación, esto no debe confundirnos, puesto que «ser sujeto» en la terminología de la educación liberadora consiste en ligarse al proceso revolucionario, en vincularse a la transformación radical de la sociedad, en aceptar y trabajar por el compromiso revolucionario.

(69) Por eso es errónea toda interpretación de la educación liberadora que crea que ésta trata de enseñar a pensar, de hacer libre y responsable al hombre, o cualquier otra cosa que comúnmente se espera y se pretende de la educación

Así, Miquel Marti, partidario y practicante de la educación liberadora, señala que «el oprimido debe elaborar su propio contenido de saber liberador al tiempo que sigue su proceso de liberación. No puede fiarse de los contenidos del saber, elaborados por la clase opresora, que tienden a asimilarlo mediante el sistema de la promoción individualista y de acumulación bancaria del saber» (M. Marti i Soler: *Por una educación liberadora,* Nova Terra, Barcelona, 1977, pág. 82).

Adam Curle (*op. cit.,* pág. 37), afirma que «casi todo tipo de educación incluso la mejor, la más humana, liberal e inteligente, sirve al sistema, porque imparte conocimientos que éste necesita, y porque fija metas.... que también son de valor para éste».

Julio Girardi (*op. cit.,* pág. 37) indica que la educación no liberadora, «es aquella que tiene como fin real, consciente o inconsciente, integrar al individuo en la sociedad, haciendo de él un «buen ciudadano», es decir, un «hombre de orden», mediante la inculcación de la ideología dominante. De esta manera, la educación integradora es un factor fundamental en la reproducción de la sociedad».

Lo que preocupa a Freire en particular, y a la educación liberadora en general, no es que el educando sea realmente sujeto de la relación de aprendizaje, sino la praxis revolucionaria. Por ese motivo, la educación «bancaria» o «integradora» debe ser eliminada, puesto que al no ser liberadora, al fundarse en la razón, es fundameltalmente opuesta a la concientización

De ahí que no se trate tan sólo del rechazo de un determinado tipo de educación, al cual se le critica, sino que consecuentemente con sus principios, se trata de una verdadera revolución cultural, con la que se busca que desapa-

posible borrar la memoria del pasado y con ella la tradición y anular la inteligencia.

Mediante la acción, mediante la praxis se impide la contemplación que es fundamento del saber, y de ese modo se hace posible la revolución total, permanente, continua. Se ha rechazado la inteligencia y se impide al hombre el ejercicio de su facultad intelectiva. La vinculación a la acción, a la praxis, impide completamente el pensar, con lo que, al final, se piensa y se razona como se actúa; estamos de nuevo ante el postulado marxista de que la acción precede a la doctrina, al conocimiento, siendo la misma acción la guía de la acción (70)

III. El rechazo de la inteligencia

La educación revolucionaria significa el rechazo de la inteligencia. Todo hombre, por el hecho de serlo, es inteligente; decir que la educación revolucionaria rechaza la inteligencia, no quiere decir que el hombre dejará de poseer la facultad intelectiva, puesto que no es posible cambiar la naturaleza humana hasta ese extremo, sin destruirla por completo: el hombre no puede hacer hombres que carezcan de inteligencia. Pero sí puede, en cambio, llegar a anular la inteligencia, impedir el uso de la razón, lograr, en suma, cambiar de tal modo la inteligencia humana, que el hombre no sepa ya, verdaderamente, discernir, pensar por sí mismo. Y ese es, en realidad,

---

rezca todo vestigio de cultura anterior, porque esa es «integradora», «opresora», «dominadora», «bancaria».

La educación liberadora es necesaria para borrar de la conciencia de los hombres todo aquello que no sea la misma praxis revolucionaria. Y ese es su objetivo. No basta con que cambien las estructuras, sino que es necesario una educación que logre cambiar las conciencias. Y a ello se dedica la concientización.

Como dice Freire, «la revolución es siempre cultural... en la nueva sociedad, el proceso revolucionario se convierte en revolución cultural» (*El mensaje de* ... pág. 127).

(70) Cfr. Jean Ousset: *El marxismo leninismo,* Speiro, Madrid, 1967. Jean Ousset: *Marxismo y Revolución,* Speiro, Madrid, 1977.

el resultado de la educación revolucionaria; y en una de sus manifestaciones, en la marxista, no es sólo el resultado al que se llega inexorablemente, sino el fin que desde el principio persigue.

Es rechazar la inteligencia el negarse a reconocer la existencia de una realidad objetiva, externa al hombre, conforme a la cual debemos obrar una vez que la conocemos, y en la medida en que la conocemos; realidad objetiva externa, que es cierto, puede ser modificada, en cierta medida, por la actividad del hombre, pero que, fundamentalmente, no depende de la actividad humana, sino que obedece a las leyes de la naturaleza, que es fruto de un orden natural que obedece a la inteligencia del Creador.

Y esto lo niega la educación revolucionaria; no quiere admitirlo. Desde la educación natural y negativa de Rousseau, a las últimas manifestaciones de la educación marxista.

Y es también rechazar la inteligencia el impedir su uso, al vincular al hombre a la praxis, precisamente teniendo por objetivo el impedir pensar, para lograr sin obstáculos tal vinculación.

Por eso, se busca, también, borrar la memoria del pasado, para de ese modo, hacer posible lo que Orwell (71) vislumbró en su *Oceanía* imaginada, donde según los intereses del Partido, a través del *Ministerio de la Verdad,* se confeccionaban los hechos históricos presentes y pasados, porque cuando la memoria fallaba y los testimonios escritos eran falsificados, las pretensiones del Partido habían de ser aceptadas, necesariamente, porque no existía nada con lo que pudieran ser comparadas.

Por eso, la educación revolucionaria es algo totalmente contrario a lo que la educación significa. Por eso, también, la educación revolucionaria está totalmente sometida, en todo, a las directrices del

---

(71) George Orwell: *Mil novecientos ochenta y cuatro,* Destino, 3.ª edic., Barcelona, 1974. pág. 102.

En ese 1984, además, «la ortodoxia significa no pensar, no necesitar el pensamiento. Nuestra ortodoxia —dice el protagonista— es la inconsciencia» (pág. 62). Y, «su filosofía negaba no sólo la validez de la experiencia, sino que existiera la realidad externa. La mayor de las herejías era el sentido común» (pág. 89).

Lo que Orwell vislumbró, amenaza ya ser una realidad, sobre todo a través de la educación y de la enseñanza.

Partido, del Estado o del Superestado. Para hacer un "perfecto" mundo de robots, donde la deshumanización será total y permanente.

Es también la conclusión última a la que lleva la ruptura con el orden de la naturaleza, a cuya observación y conocimiento debemos someternos, para actuar de acuerdo con sus enseñanzas, tal como había sido percibido por el realismo aristotélico tomista; ruptura que se inició con el nominalismo de Ockam (72) y de ahí, tanto en el plano moral, como en el social y político, concluye con el marxismo a través del idealismo (73).

---

(72) Cfr. Francisco Puy Muñoz: «El nominalismo: primera crisis de las ideas de la Cristiandad». *Verbo,* núm. 104, abril, 1972.

(73) Como escribe Sciacca, «el gran error del pensamiento moderno (es) creer que la razón humana es el fundamento de sí misma y que su verdad es toda la verdad. Este principio irracional en cuanto contrario a la naturaleza de la razón, condujo sobre todo a los iluministas, y posteriormente al idealismo trascendental, a liberarse de la tradición y de sus fundamentos metafísicos y teológicos considerados como un secular obstáculo, irritante y pernicioso; y con ello no creyeron comprometer la solidez ni la realidad de los valores intelectuales y espirituales, sino todo lo contrario; según ellos, restaurada la autonomía del *regnum hominis,* tales valores quedaban mejor fundados en una era de progreso infinito. Desde entonces, un nuevo mesianismo laico e iconoclasta ha continuado trastornándolo todo, anunciando que el hombre y la sociedad, la naturaleza y la historia se fundan en el puro orden natural y humano; que perdiendo a Dios nada se ha perdido (el mismo cristianismo puede reconquistarse como doctrina moral y social despojado de sus «míticos» elementos sobrenaturales), y que privando a todo valor de su fundamento se le reconquista. Durante más de dos siglos la razón autónoma y autosuficiente se ha esforzado en salvarse creando en vano el mito de su absolutez —el absoluto de la Ciencia o de la Filosofía, de la Naturaleza o de la Humanidad, etc.—, aunque todos los mitos se han ido revelando como tales. La filosofía posterior a Hegel ha dado el asalto a la razón, ha abatido su mítica absolutez y con ella la validez objetiva de todo valor cognoscitivo, moral y religioso. Y es hoy día cuando se ha caído en la cuenta de que, demolida la verdad que sirve de fundamento a la razón y que la trasciende, negado el Ser que funda a todo ser, ninguna verdad se salva, ningún valor sobrevive. Esta conciencia es la crisis del pensamiento moderno, porque es la evidencia de su fundamento equívoco, a saber: tratar de salvar al hombre negando a Dios, creer aumentar la capacidad de la razón, privándola de la Revelación, pensar garantizar la civilización y el progreso, la verdad y los valores renegando de su fundamento absoluto y elevando a la razón hu-

mana a la condición absoluta de Dios en una «elevación» que la ha rebajado hasta la negación de sí misma y de todo valor espiritual. Por una lógica intrínseca al error, ha tenido que suceder así: negado el cielo, todo es tierra y materia, y se hace polvo. Después de Hegel, que marca el ápice de la Razón constituida en absoluta verdad *de* y *en* sí misma, Marx, cala la idea hegeliana en la Historia y transforma la dialéctica del espíritu en dialéctica de lo «económico» o de lo «material». Así, la revolución del pensamiento moderno en nombre del valor absoluto de la razón se transforma, por inexorable lógica interna, en revolución de la «materia», que halla su absoluto en la estructura de lo económico y relega los valores espirituales al reino inferior de las superestructuras: el entusiástico *regnum hominis* se degrada en el no menos estusiástico y mesiánico *regnum materiae*». (Michele Federico Sciacca: *Estudios sobre Filosofía Moderna,* Miracle, Barcelona, 1966, páginas 187-188).

CONCLUSIÓN

LA RESTAURACION DE LOS CUERPOS INTERMEDIOS, GARANTIA DE LAS LIBERTADES

CONCLUSION

LA RESTAURACION DE LOS CUERPOS INTERMEDIOS, GARANTIA DE LAS LIBERTADES

¿Cómo evitar los peligros futuros y los males ya actuales que hemos visto que se están imponiendo y propugnando? ¿Cómo volver a las exigencias naturales de la educación y de la enseñanza expuestas en la primera parte?

Aunque el «sentido de la historia» marque esa dirección unitaria, absorbente, por la que el poder político se apropia el poder cultural, tal situación no es un proceso irreversible. La marcha hacia el socialismo, pues el socialismo es fundir el poder político y el poder cultural, o hacia la tecnocracia, no es ineluctable (1).

No existe un sentido irreversible de la historia hacia el socialismo, ni hacia la tecnocracia, ni hacia cualquier otro totalitarismo, democrático o no. Porque el hombre es libre, y es él quien hace la historia. Si la irreversibilidad fuera cierta, sería indiferente que el hombre cooperara y acelerara el sentido marxista de la historia, e incluso que se opusiera a él, lo que no parece agradar a quienes pretenden hacernos creer en esa irreversibilidad.

Pero es que no existe un sentido irreversible de la historia hacia el socialismo, porque, como señala Jean Madiran (2), «el sentido cristiano de la historia es el único sentido que existe de la historia.

---

(1) Cfr. Juan Vallet de Goytisolo: *Sociedad de masas y Derecho,* Taurus, Madrid, 1969; *Ideología, praxis y mito de la tecnocracia,* Montecorvo, 2.ª ed., Madrid, 1975; «Líneas de defensa político-jurídicas frente al totalitarismo estatal», *Verbo,* núm. 124-125, abril-mayo 1974; Estanislao Cantero: «La mala conciencia en los cristianos y la marcha irreversible hacia el socialismo», *Verbo,* núm. 103, marzo 1972.

(2) Jean Madiran: «Introducción sobre el sentido de la historia», *Verbo,* núm. 69, noviembre 1968, págs. 677-678.

No hay otro. No hay competidores ni rivales. Sólo el cristianismo nos hace conocer el origen de la historia, que se remonta, incluso más allá de la humanidad y del mundo material, a la rebelión de los ángeles; es el único que nos da a conocer el pecado original, la Promesa de un Redentor, la Encarnación del Hijo de Dios en el centro de la historia humana; y la meta de todo esto, el fin de la historia, el completarse el número de los elegidos. Se puede uno negar a creerlo: pero no hay ninguna otra cosa que proponer, nada con qué sustituirlo en lo que concierne al origen y en lo que concierne al fin de la historia humana».

Se trata, por consiguiente, de evitar las causas y los motivos que provocan esa amenaza real por la que el hombre va camino de su destrucción total, y de retornar nuevamente, a la observancia de la naturaleza, al cumplimiento del orden natural y de la Voluntad de Dios, Creador de todas las cosas y Padre nuestro, porque, tal como señaló San Pío X (3): «No se edificará la ciudad de un modo distinto a como Dios la ha edificado...; no, la civilización no está por inventar, ni la nueva ciudad por construir en las nubes. Ha existido, existe: es la civilización cristiana, es la ciudad católica. No se trata más que de instaurarla y restaurarla, sin cesar, sobre sus fundamentos naturales y divinos, contra los ataques siempre nuevos de la utopía malsana, de la revolución y de la impiedad, *omnia instaurare in Christo*.»

«Son las ideas las que conducen al mundo: a su prosperidad, si son verdaderas; a la catástrofe, si son falsas», escribía Víctor Pradera (4). Y Eugenio Vegas (5) no ha cesado de repetir la frase de Le Play: las ideas, más que los vicios, son quienes corrompen a los pueblos.

Y las ideas se transmiten fundamentalmente a través de la educación y de la enseñanza. De ahí la importancia fundamental de éstas. Por eso, a una educación y a una enseñanza fundadas en los princi-

---

(3) San Pío X: *Notre charge Apostolique*, I, 11, Doctrina Pontificia, Documentos Políticos, B. A. C., Madrid, 1958, pág. 408.

(4) Víctor Pradera: *El Estado nuevo*, Cultura española, 3.ª ed., Madrid, 1941, pág. 21.

pios inconmovibles de la verdad, basada en el orden natural, corresponde la verdadera prosperidad, al asentarse en sus más sólidos pilares.

¿Cómo lograrlo?

El problema se reduce y al mismo tiempo abarca la libertad de enseñanza. Se trata de conseguir que impere la libertad de enseñanza tal como fue expuesta, eliminando todo aquello que se opone a ella.

A mi entender el problema se plantea en cuatro aspectos diversos, pero conectados entre sí: respecto a la labor del Estado; respecto a la labor de la sociedad, entendida como cuerpo orgánico; respecto a los padres de familia; y respecto a la labor personal de cada hombre.

En el primero de ellos, es necesario que el Estado y los gobernantes que desempeñan el poder, se preocupen de nuevo del bien común, del auténtico bien común que supone la separación entre el poder político y el poder cultural.

Es necesario que en lugar de la política actual, con frecuencia puramente demagógica, por la que se procura acrecentar la estatización, cercenando cada día más las libertades concretas de los hombres, haciendo posible la iniciativa privada, se dé marcha atrás, y se vuelva a los principios básicos del orden social.

Orden social que es el fruto de la armonía (6) de las partes que componen la sociedad. «Rex eris si recte facias, si non facias non eris» (7), porque «regnum non est propter regem, sed rex propter regnum» (8).

---

(5) Eugenio Vegas Latapie: *Escritos políticos*, Cultura española, Madrid, 1940, pág. 39.

(6) Cfr. Estanislao Cantero: «Características de la participación», *Verbo*, núm. 155-156, mayo-junio 1977; «El futuro de la libertad», *Verbo*, núm. 167, julio-agosto 1978; «Armonía», conferencia pronunciada en la XVII Reunión de amigos de la Ciudad Católica (8-10 diciembre 1978), *Verbo*, núm. 173-174, marzo-abril 1979.

(7) San Isidoro: *Etimologías*, citado por Llorca, G. Villoslada y Montalbán en *Historia de la Iglesia Católica*, tomo I, pág. 677, B. A. C., 4.ª ed., Madrid, 1964.

(8) Santo Tomás de Aquino: *De regimine principum*, cap. XI, cit. por Balmes en *El protestantismo comparado con el catolicismo*, B. A. C., 2.ª ed.,

La estatización acaba con la sociedad; ésta desaparece cuando sólo existen el Estado, de un lado, e individuos aislados, de otro, que masificados no tendrán defensa posible frente a aquél.

Por otra parte, los propios gobernantes están interesados en la organización social natural, y, por tanto, en la libertad de enseñanza. Sólo una visión miope y parcial puede hacer ver que la concentración de poder les favorece. Quien destruye el tejido social, concentrando el propio poder, tira piedras contra su propio tejado, contra sí mismo, contra sus descendientes y contra el Estado.

La mayor defensa del orden político y del Estado es la propia organización social. De otro modo, las masas que hoy les aplauden, mañana los derribarán, como quiera que, desarraigados y masificados, sin nada que perder, se echarán en brazos de quienes les prometan un cambio en su situación, hasta que, finalmente, concluyan en la más absoluta tiranía.

De todos modos, no creemos que la solución venga de este lado, sino de los otros tres aspectos del problema que hemos señalado, que conjuntamente sí podrán lograrlo.

La solución se encuentra en la organización social natural por cuerpos intermedios (19), que encierra ese triple aspecto del problema, y aun el anterior, pues es la única forma de oponer eficaz valladar a la creciente concentración de poder por parte del Estado; la única forma de poner en práctica los fundamentos de la enseñanza que desarrollamos en la primera parte.

Hoy se habla de participación y de derechos del hombre; pero en definitiva, no son más que ampulosas declaraciones para encandilar a los hombres, a unos hombres cada vez más masificados; mera palabra vana cuando se les niega el derecho al uso concreto de sus

---

pág. 571, Madrid, 1967. Cfr. traducción española del *De regimine principum*, de León Carbonero y Sol, Biblioteca Integrista, Madrid, 1917, libro III, cap. XI.

(9) Cfr. Michel Creuzet: *Los cuerpos intermedios*, Speiro, Madrid, 1964; y los volúmenes *Contribución al estudio de los cuerpos intermedios*, Speiro, Madrid, 1968 y *Poder y libertad*, Speiro, Madrid, 1970; Juan Vallet de Goytisolo: *Fundamento y soluciones para la organización por cuerpos intermedios*, Speiro, Madrid, 1970.

libertades, que se plasman en la realización de empresas realmente comunitarias, en donde la participación de cada hombre es realidad.

Es toda la sociedad, son todos y cada uno de los diversos cuerpos intermedios, los que tienen que trabajar y defender la libertad de enseñanza; de otro modo, ellos mismos morirán al tiempo que aquélla desaparecerá.

Y para ello debe tenerse la certeza de que es la única solución, porque es la única natural.

Su puesta en práctica requerirá la interacción de los diferentes cuerpos intermedios entre sí; así, por ejemplo, una asociación de padres que se proponga montar un colegio, solicitará ayuda de empresas, de cuerpos profesionales, de agrupaciones culturales; empresas o profesiones o municipios que necesiten gente preparada, o centros de enseñanza, solicitarán de otros, o entre sí, ayuda económica, o buscarán profesores, etc. Pluralidad y riqueza insospechada de medios de acción; pero que hace falta buscar y poner en práctica; por eso no es posible dar una receta, pues cada caso concreto requerirá su solución propia, diversa, distinta de otras.

Los padres de familia, pues la familia, que es pilar básico de la sociedad, del orden social y principal factor de sociabilidad y de formación de hombres concretos, es, en consecuencia, el punto de arranque para la desmasificación, tal como recuerda Federico Cantero Núñez (10); los padres de familia, por consiguiente, formando asociaciones en las que puedan agruparse para mejor defender sus derechos, al tiempo que para ejercitar mejor sus deberes, respecto al Estado, frente a los centros de enseñanza, respecto a enseñanzas que no quieren que reciban sus hijos, para que sean educados como sus padres desean, para rechazar a profesores que corrompen a sus alumnos desde la infancia, etc. Para todo ello no se debe dudar en ejercitar las correspondientes acciones judiciales si ello fuera preciso, en defensa siempre del derecho inalienable y deber irrenunciable de educar a sus hijos.

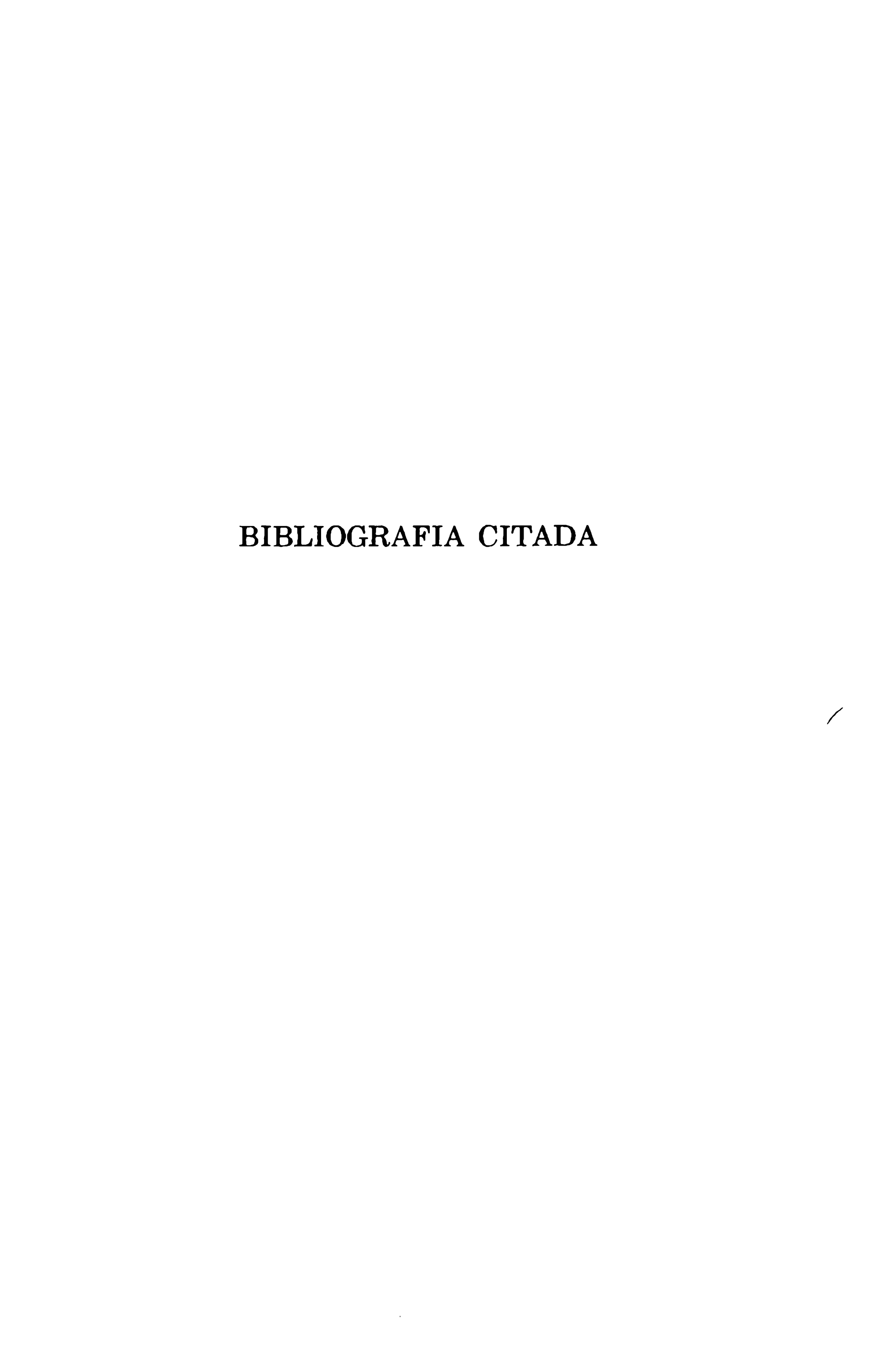
---

(10) Cfr. Federico Cantero Núñez: «Familia y masificación», en *Verbo*, núm. 171-172, enero-febrero 1979; ver también, el volumen: *La familia: sus problemas*, Speiro, Madrid, 1979.

Por último, la labor a nivel personal, comenzando por uno mismo, por el estudio para poder actuar después y saber cómo hacerlo. Estudio para conocer las razones y los argumentos; acción para difundirlos y practicarlos. Labor con frecuencia ingrata y pesada, pero que es la única que puede posibilitar una acción eficaz, para saber lo que hay que hacer y cómo se ha de hacer.

Formación de hombres que sepan qué es lo que hay que defender y difundir y por qué, y cómo se ha de hacer. Formación de hombres que en su medio, y en la medida de sus posibilidades, difundan y propaguen las únicas ideas con las que se podrá evitar que la civilización desaparezca ante el totalitarismo y el automatismo (11).

(11) Cfr. Eugenio Vegas Latapie: «La causa del mal», *Acción Española,* núm. 85, marzo 1936, o en *Verbo,* núm. 145-146, mayo-julio 1976; «Doctrina y acción», *Acción Española,* núm. 29, mayo 1933, o en *Verbo,* número 148-149, octubre-noviembre 1976; Jean Ousset: *La acción,* Speiro, Madrid, 1969; Gonzalo Cuesta Moreno: *Formación de hombres de principios y de acción,* Speiro, Madrid, 1965; Juan Vallet de Goytisolo: *¿Qué somos y cuál es nuestra tarea?,* Speiro, Madrid, 1977.



BIBLIOGRAFIA CITADA

BIBLIOGRAFIA CITADA

ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A.: *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1974.

AGAZZI, Aldo: *Historia de la filosofía y la pedagogía*, tomo III, Marfil, 3.ª ed., Alcoy, 1974.

AQUINO, Tomás de: *Suma Teológica*, B. A. C., tomo XV, Madrid, 1956; tomo VII, Madrid, 1959.

———: *De magistro*, ed. italiana de Armando Armando, Roma, 1965, introducción, traducción y comentario de Tullio Gregory.

ARISTÓTELES: *Etica a Nicomaco*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1970.

———: *Política*, Espasa Calpe, Col. Austral, 10.ª ed., Madrid, 1965.

ARMAS MEDINA, Gabriel de: *Donoso Cortés, su sentido trascendente de la vida*, Ed. E. T., col. Cálamo, Madrid, 1953.

AVANZINI, Guy: "De la escolarización a la desescolarización", en el volumen *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid, 1977.

BALMES, Jaime: *El criterio*, Obras completas, B. A. C., tomo III, Madrid, 1948.

BANY, Mary A. y JOHNSON, Lois V.: *La dinámica de grupo en la educación*, Aguilar, Madrid, 1973.

BARRAULT, Xavier: "Vincennes «ad experimentum» trois ans après", en *Université Libre* (París), núm. 16, mayo-junio 1972.

BESSE, Jean Marie: "Las corrientes libertarias", en el volumen *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid, 1977.

BLIGNIÈRES, Olivier de: "Les mathématiques modernes au service de la subversion", en *Université Libre*, núm. 14, enero-febrero 1972.

BOTELLA LLUSIÁ, José: "Universidad de masas y universidad democrática", *ABC* (Madrid), 10-X-1972.

BOISLEVANT, Jacques: "Jean Jacques, père de la barbarie moderne", en *L'Ordre Français* (París), núm. 222, julio 1978.

BRAGA DA CRUZ, Guilherme: *Reforma do Ensino Superior*, Cidadela, Coimbra, 1973.

BROCCOLI, Angelo: *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Nueva Imagen, México, 1977.

BROW, J. A. C.: *Técnicas de persuasión*, Alianza, Madrid, 1978.

BRUNSTEIN, Robert: "La Universidad: amateur vs. profesional", en *Facetas,* vol. 3, núm. 3, 1970.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine: *Granmsci y el Estado,* Siglo XXI, Madrid, 1978.

CACHO VÍU, Vicente: *La Institución Libre de Enseñanza,* Rialp, Madrid, 1962.

CANTERO NÚÑEZ, Estanislao: *Paulo Freire y la educación liberadora,* Speiro, Madrid, 1975.

———: "El futuro de la libertad", en *Verbo* (Madrid), núm. 167, julio-agosto 1978.

———: "Características de la participación", en *Verbo,* núm. 155-156, mayo-junio 1977.

———: "La armonía", en *Verbo,* núm. 173-174, marzo-abril 1979.

———: "La mala conciencia en los cristianos y la marcha irreversible hacia el socialismo", en *Verbo,* núm. 103, marzo 1972.

———: "Fortaleza y violencia", en el volumen *Contemplación y acción,* Speiro, Madrid, 1975, o en *Verbo,* núm. 114, abril 1973.

———: "El derecho a educar", en *Verbo,* núm. 95-96, mayo-junio 1971.

———: "El mito de la reforma de estructuras", en el volumen *La sociedad a la deriva,* Speiro, Madrid, 1977, o en *Verbo,* núm. 145-146, mayo-junio 1976.

CANTONI, Giovanni: "Il «compromesso culturale»", en *Cristianitá* (Piacenza), núm. 31, nov. 1977.

CASTREJÓN DÍEZ, Jaime y GUTIÉRREZ, Ofelia Angeles: *Educación permanente,* Fondo de Cultura Económica, México, 1974.

CATHREIN, Víctor: *Filosofía del Derecho. El Derecho natural y el positivo,* Reus, 2.ª ed., Madrid, 1926.

CELU (Comite Etudiant pour les Libertes Universitaires): "*Pour rebatir l'Université*", *La Table Ronde,* París, 1969.

CERDÁ BAÑULS, Jerónimo: "La subversión y la destrucción de la familia", en *Verbo,* núm. 163-164, marzo-abril 1978.

CORNO, Lucio del: *Experiencias pedagógicas en China,* Sígueme, Salamanca, 1977.

CORTE, Marcel de: "La educación política", en *Verbo,* núm. 59, noviembre 1967.

CRAMER y BROWNE: *Educación contemporánea,* UTEHA, México, 1967.

CREUZET, Michel: *L'Enseignement,* Club du Livre Civique (CLC), París, 1965.

———: *Enseignement-Education,* Montalza, París, 1973.

———: "La UNESCO y las reformas de la enseñanza", en *Verbo,* número 114, abril 1973.

———: "El municipio y la doctrina de los cuerpos intermedios", en el

volumen *El municipio en la organización de la sociedad*, Speiro, Madrid, 1971, o en *Verbo*, núm. 94, abril 1971.

———: *Los cuerpos intermedios*, Speiro, Madrid, 1964.

CRUZ RODRÍGUES, Antonio da; MARQUES, Joaquim M. y MARQUES, José M.: *Dossier Coimbra 1969*, San Pedro, Lisboa, 1970.

CURLE, Adam: *Educación Liberadora*, Herder, Barcelona, 1977.

CUESTA MORENO, Gonzalo: *Formación de hombres de principios y de acción*, Speiro, Madrid, 1965.

CHARLIER, Henri: *Culture, école, métier*, Nouvelles Editions Latines, París, 1959.

CHICO GONZÁLEZ, Pedro: *La escuela cristiana*, Bruño, Madrid, 1977.

DÍAZ ARAUJO, Enrique: "Wilhem Reich, sexo y revolución", en *Verbo*, núm. 165-166, mayo-junio 1978.

DÍAZ GONZÁLEZ, Tania: *Autonomía universitaria*, EUNSA, Pamplona, 1974.

———: *El derecho a la educación*, EUNSA, Pamplona, 1973.

DIETRICH, Theo: *Pedagogía socialista*, Sígueme, Salamanca, 1976.

DJILAS, Milovan: *La nueva clase*, Suramericana, Buenos Aires, 1961.

DONOSO CORTÉS, Juan: *Discurso sobre la dictadura*, Obras completas, BAC, tomo II, Madrid, 1970.

DURKHEIM, Emile: *Educación como socialización*, Sígueme, Salamanca, 1976.

DEVAUD, Eugène: *Por una escuela activa según el orden cristiano*, edición italiana, La Scuola, 9.ª ed., Brescia, 1969.

———: *Il sistema Decroly e la pedagogía cristiana*, en el anterior volumen.

EDWARDS, Jorge: *Persona non grata*, Barral, 2.ª ed., Barcelona, 1974.

FAURE, Edgar y otros: *Apprendre à être*, UNESCO-Fayard, París, 1972.

FERAL, Olivier: "El monopolio estatal de la enseñanza", en *Verbo*, número 84, abril 1970.

———: "La démocratisation de l'enseignement", *Université Libre*, número 7, octubre-diciembre 1970.

FRANCO, Fausto: *El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*, Marsiega, Madrid, 1973.

FREIRE, Paulo: *¿Extensión o comunicación?*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.

———: *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*, Marsiega, 3.ª ed., Madrid, 1973.

FULLAT, Octavi: *La educación soviética,* Nova Terra, Barcelona, 1972.
———: *Educación: desconcierto y esperanza,* CEAC, Barcelona, 1976.

GALINO, María Angeles: *Historia de la educación. Edades Antigua y Media,* Gredos, 2.ª ed., Madrid, 1973.
GAMBRA CIUDAD, Rafael: *El silencio de Dios,* Prensa Española, Madrid, 1968.
———: "El tema de la enseñanza y la revolución cultural", en *Verbo,* núm. 89, noviembre 1970.
———: "La democratización de la enseñanza media", en *Verbo,* número 26-27, junio-julio 1965.
———: "La amenaza de la psicología en la enseñanza", en *Verbo,* número 105-106, mayo-julio 1972.
———: "Foro sobre enseñanza", en *Verbo,* núm. 52.
GARCÍA HOZ, Víctor: *Cuestiones de filosofía de la educación,* C. S. I. C., Madrid, 1952.
GARRIDO MARECA, Julio: *Las matemáticas modernas y la realidad,* Speiro, Madrid, 1972.
GAVIRIA E., Nicolás: *Filosofía e historia de la educación,* tomo II, Bedout, 4.ª ed., Medellín (Colombia), 1973.
GAXOTE, Pierre: "Entrevista", en *Université Libre,* núm. 4, marzo-abril 1970.
GIL DE SAGREDO, Julián: *Educación y subversión,* Ed. Fuerza Nueva, Madrid, 1973.
———: "La libertad de enseñanza según el Derecho natural y el Magisterio Pontificio", en *Verbo,* núm. 115-116, mayo-julio 1973
GIL MORENO DE MORA, José: "El municipio como entramado de familias", en *Verbo,* núm. 93, marzo 1971, o en el volumen *El municipio en la organización de la sociedad,* Speiro, Madrid, 1971.
GIL Y ROBLES, Enrique: *Tratado de Derecho político,* tomo I, Afrodisio Aguado, 2.ª ed., Madrid, 1961.
GIMENO SACRISTÁN, J.: *Una escuela para nuestro tiempo,* Fernando Torres, Valencia, 1976.
GIRARDI, Julio: *Por una pedagogía revolucionaria,* Laia, Barcelona, 1977.
GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores: *Los reformadores de la España contemporánea,* C. S. I. C., Madrid, 1966.
GOOD, H. G.: *Historia de la educación norteamericana,* UTEHA, México, 1966.
GOUSSEAU, Marie Claire: *La culture et le rossignol,* Nouvelles Editions Latines, París, 1970.
GRISONI, Dominique y MAGGIORI, Robert: *Leer a Gramsci,* Zero, Madrid, 1974.

HERMANN, Kai: *Los estudiantes en rebeldía,* Rialp, Madrid, 1968.

JIMÉNEZ FRAUD, Alberto: *Historia de la Universidad española,* Alianza, Madrid, 1971.

JUAN XXIII: *Mater et Magistra.*

KLINE, Morris: *El fracaso de la matemática moderna,* Siglo XXI, Madrid, 1976.

LARROYO, Francisco: *Historia general de la pedagogía,* Porrúa, 12.ª ed., México, 1973.

LASERNA, Mario: "Planteamiento y reforma de la enseñanza universitaria", en *Universitas* (Buenos Aires), núm. 4, marzo 1968.

LEFEBVRE, Henri: *El marxismo,* Cepe, Buenos Aires, 1973.

LEÓN XIII: *Inmortale Dei.*

———: *Nobilissima gallorum gens.*

———: *Libertas praestantissimum.*

LEVITAS, Maurice: *Marxismo y sociología de la educación,* Siglo XXI, Madrid, 1977.

LUNA, Ivan R.: "Educación y libre albedrío", en *Filosofar Cristiano* (Córdoba, Argentina), núm. 2, 1977.

LUZURIAGA, Lorenzo: *La educación nueva,* Losada, 7.ª ed., Buenos Aires, 1964.

———: *Pedagogía,* Losada 11.ª ed., Buenos Aires, 1973.

———: Prólogo al libro de DEWEY: *El niño y el programa escolar,* Losada, 6.ª ed., Buenos Aires, 1967.

LENIN: *¿Qué hacer?,* Obras completas, tomo V, Akal, Madrid, 1976.

———: Discurso en el III Congreso de las Juventudes comunistas, *Obras escogidas,* tomo III, Akal, Madrid, 1975.

MADIRAN, Jean: "Introducción sobre el sentido de la historia", en *Verbo,* núm. 69, noviembre 1968.

MAKARENKO, Antón: *La educación infantil,* Nuestra Cultura, Madrid, 1978.

MANACORDA, Mario, A.: *El principio educativo en Gramsci,* Sígueme, Salamanca, 1977.

MARTI I SOLER, Miquel: *Por una educación liberadora,* Nova Terra, Barcelona, 1977.

MARTÍN, Marie Madeleine: *Les doctrines sociales en France et l'evolution de la société française du XVIII siècle a nos jours,* Du Conquistador, París, 1963.

MARX, Karl: *Tesis sobre Feurbach,* Obras escogidas, Fundamentos, tomo II, Madrid, 1975.

———: *Manifiesto del Partido comunista,* Ed. francesa de Lelivre de poche, París, 1973.

MARX, K. y ENGELS, F.: *Textos sobre educación y enseñanza,* Comunicación, Madrid, 1977.

MAO-TSE-TUNG: *Sobre la práctica,* Obras escogidas, tomo I, Fundamentos, Madrid, 1974.

———: *Sobre la contradicción,* Obras escogidas, tomo I, Fundamentos, Madrid, 1974.

———: *Sobre el tratamiento correcto de las contradicciones en el seno del pueblo,* Obras escogidas, tomo V, Fundamentos, Madrid, 1978.

———: "¿De dónde provienen las ideas correctas?, en el volumen *Enseñanza y revolución en China,* Anagrama, Barcelona, 1977.

MENDEL, Gerard: *La descolonización del niño,* Ariel, Esplugues de Llobregat, 1974.

MENDEL, Gerard y VOGT, Christian: *El manifiesto de la educación,* Siglo XXI, 2.ª ed., Madrid, 1976.

MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino: *Historia de los heterodoxos españoles* (Epílogo), B. A. C., tomo II.

MAUGER, Sylvia: "Los jardines de infancia", en el volumen *Educación en China,* Periferia, Buenos Aires, 1974.

MILHAUD, Bernard: "Une expérience originale: les facultés libres", en *Université Libre,* núm. 40, mayo-junio 1976.

MILLÁN PUELLES, Antonio: "Concepto de educación en Santo Tomás", *Revista española de pedagogía,* núm. 64.

MOLERO PINTADO, Antonio: *La reforma educativa de la segunda república española: primer bienio,* Santillana, Madrid, 1977.

MOLNAR, Thomas: "La Universidad moderna, centro de subversión", en *Verbo,* núm. 63, marzo 1968.

MORANDO, Dante: *Pedagogía,* Miracle, 5.ª ed., Barcelona, 1972.

MORENO G., Juan Manuel; POBLADOR, Alfredo y DEL RÍO, Dionisio: *Historia de la educación,* Paraninfo (BIE), Madrid, 1974.

MORIN, Lucien: *Les charlatans de la nouvelle pédagogie,* Presses Universitaires de France, Vendôme, 1973.

MUCCHIELLI, Roger: *La dinámica de los grupos,* Ibérico Europea de Ediciones, 3.ª ed., Madrid, 1972.

NEILL, A. S.: *Summerhill,* Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1976.

———: *Autobiografía,* Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1976.

———: *Hijos en libertad,* Granica, 2.ª ed., Barcelona, 1978.

NIETO, Alejandro: *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos,* Ariel, Barcelona, 1971.

ORTEGA Y GASSET, José: *La rebelión de las masas*, Espasa Calpe, col. Austral, 19.ª ed., Madrid, 1972.
ORWELL, George: *Mil novecientos ochenta y cuatro*, Destino, 3.ª ed., Barcelona, 1974.
OUSSET, Jean: *El marxismo-leninismo*, Speiro, Madrid, 1967.
———: *Marxismo y revolución*, Speiro, Madrid, 1977.
———: *La acción*, Speiro, Madrid, 1969.
———: *Para que El reine*, Speiro, Madrid, 1961.

PENFENTENYO, Michel de: "La formación de los hombres por los oficios y las profesiones", en *Verbo*, núm. 119-120, noviembre-diciembre 1973.
———: *El proceso legal contra la familia*, Speiro, Madrid, 1970.
PÉREZ GALÁN, Mariano: *La enseñanza en la segunda república española*, EDICUSA, Madrid, 1975.
PIATON, Georges: *El pensamiento pedagógico de Celestin Freinet*, Marsiega, Madrid, 1975.
Pío IX: *Syllabus*.
Pío X: *Vehementer Nos*.
———: *Notre Charge Apostolique*.
Pío XI: *Divini illius Magistri*.
———: *Non abbiamo bisogno*.
———: *Divini Redemptoris*.
———: *Quadragessimo anno*.
———: *Firmissimam constantiam*.
Pío XII: *Summi Pontificatus*.
———: *Benignitas et humanitas*.
———: *Nous avons lu*.
PLANCHARD, Emile: *La pedagogía contemporánea*, Rialp, 6.ª ed., Madrid, 1975.
PRADERA, Víctor: *El Estado Nuevo*, Cultura Española, 3.ª ed., Madrid, 1941.
PUY MUÑOZ, Francisco: "La educación ante el derecho natural", en *Verbo*, núm. 109-110, noviembre-diciembre 1972.
———: "El nominalismo: primera crisis de las ideas de la cristiandad", en *Verbo*, núm. 104, abril 1972.
RECKENTHAL, D. de: "Mythes pédagogiques et philosophie de l'education", *Université Libre*, núm. 4, marzo-abril 1970.
RIESTRA, José Antonio: *La libertad de enseñanza*, Palabra, Madrid, 1975.
ROBERTY, Jean de: "L'enseignement supérieur aux Etats-Unis", *Université Libre*, núm. 7, octubre-diciembre 1970.

RODRÍGUEZ CARRAJO, Manuel: "El pensamiento sociopolítico de Mella", edición de la revista *Estudios,* Madrid, 1974.

ROSTOVTZEFF, M.: *Historia social y económica del Imperio Romano,* Espasa Calpe, 2.ª ed., Madrid, 1962.

ROUSSEAU, Jean Jacques: *Emilio,* Bruguera, 2.ª ed., Barcelona, 1976; *Emilio,* Fontanella, Barcelona, 1973.

SAMANIEGO BONEU, Mercedes: *La política educativa de la segunda república durante el bienio azañista,* C. S. I. C., Madrid, 1977.

SANABRIA, José María: *La educación en la sociedad industrial,* Universidad de Navarra, Instituto de Ciencias de la Educación, Pamplona, 1969.

SÁNCHEZ GÓMEZ, Paloma: *Eurocomunismo,* F. E. Horizonte, col. Hoy-Aquí, Madrid, 1978.

SCIACCA, Michele Federico: *Estudios sobre filosofía moderna,* Miracle, Barcelona, 1966.

———: "La contemplación como fundamento del saber", en el volumen *Contemplación y acción,* Speiro, Madrid, 1975.

SILVA, Alberto: *La escuela fuera de la escuela,* Atenas, Madrid, 1973.

———: "Sobre la educación permanente", en *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), núm. 40, abril 1978.

SUJOMLINSKI, Vasili: *Pensamiento pedagógico,* Progreso, Moscú, 1975.

TAPARELLI, Luigi: "Examen crítico del gobierno representativo en la sociedad moderna", imprenta de *El Pensamiento Español,* tomo I, Madrid, 1866.

TOMASI, Tina: *Ideología libertaria y educación,* Campo Abierto Ediciones, Madrid, 1978.

TREMOLET DE VILLIERS, Jacques: "La educación revolucionaria", en *Verbo,* núm. 119-120, noviembre-diciembre 1973.

TURIN, Yvonne: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y Tradición,* Aguilar, Madrid, 1967.

TUSQUETS, Juan: "La posición de Santo Tomás respecto a las cuatro causas de la educación", *Revista Española de Pedagogía,* núm. 59, julio-septiembre de 1957.

VALLET DE GOYTISOLO, Juan: *Sociedad de masas y Derecho,* Taurus, Madrid, 1969.

———: *Datos y notas sobre el cambio de estructuras,* Speiro, Madrid, 1972.

———: *Algo sobre temas de hoy,* Speiro, Madrid, 1972.

———: *En torno al Derecho natural,* Sala, Madrid, 1973.

———: *Ideología, praxis y mito de la tecnocracia,* Montecorvo, Madrid, 1975.
———: "El hombre ante el totalitarismo estatal: Líneas de defensa político-jurídicas", en *Verbo,* núm. 124-125, abril-mayo 1974.
———: "La Ley natural según Santo Tomás de Aquino", en *Verbo,* núm. 135-136, mayo-julio 1975, o en el volumen *Santo Tomás de Aquino hoy,* Speiro, Madrid, 1976.
———: "Los pactistas del siglo XVII: Hobbes y Locke", en *Verbo,* número 119-120, noviembre-diciembre 1973.
———: "Perfiles jurídicos del Derecho Natural en Santo Tomás de Aquino", en el volumen *Estudios jurídicos en homenaje al profesor Federico de Castro,* Tecnos, Madrid, 1976.
———: "La crisis del derecho", *Revista General de Legislación y Jurisprudencia,* 1962.
———: "Del legislar como *legere* al legislar como *facere*", en *Verbo,* núm. 115-116, mayo-julio 1973.
———: "La libertad civil", en *Verbo,* núm. 63, marzo 1968.
———: *Fundamento y soluciones para la organización por cuerpos intermedios,* Speiro, Madrid, 1970.
———: "La participación del pueblo y la democracia", en *Verbo,* número 161-162, enero-febrero 1978.
VÁZQUEZ DE MELLA, Juan: *Vázquez de Mella y la educación nacional,* Junta del homenaje a Mella, Alcalá de Henares, 1950.
VEGAS LATAPIE, Eugenio: *Consideraciones sobre la democracia,* Afrodisio Aguado, Madrid, 1965.
———: "El mito del igualitarismo", en *Verbo,* núm. 75-76, mayo-julio 1969.
———: "La causa del mal", *Acción Española* (Madrid), núm. 85, marzo 1936, o en *Verbo,* núm. 145-146, mayo-julio 1976.
———: "Doctrina y acción", *Acción Española,* núm. 29, mayo 1933, o en *Verbo,* núm. 148-149, octubre-noviembre 1976.
———: *Escritos Políticos,* Cultura Española, Madrid, 1940.
———: *Prólogo a un estudio sobre Donoso Cortés,* en el libro citado de Gabriel de Armas.
VIGUERIE, Jean de: "Aux origines de la pédagogie moderne", *L'Ordre Français,* núm. 119, abril 1976.

WEIL, Simone: *L'enracinement,* Gallimard, París, 1973.
WIDOW, Juan Antonio: "Un problema fundamental: el de las universidades", en *Tizona* (Santiago de Chile), núm. 46, septiembre-octubre 1973.
WIEL, Gerard: "Educación permanente y educación escolar", en el volumen *La pedagogía en el siglo XX,* Narcea, Madrid, 1977.

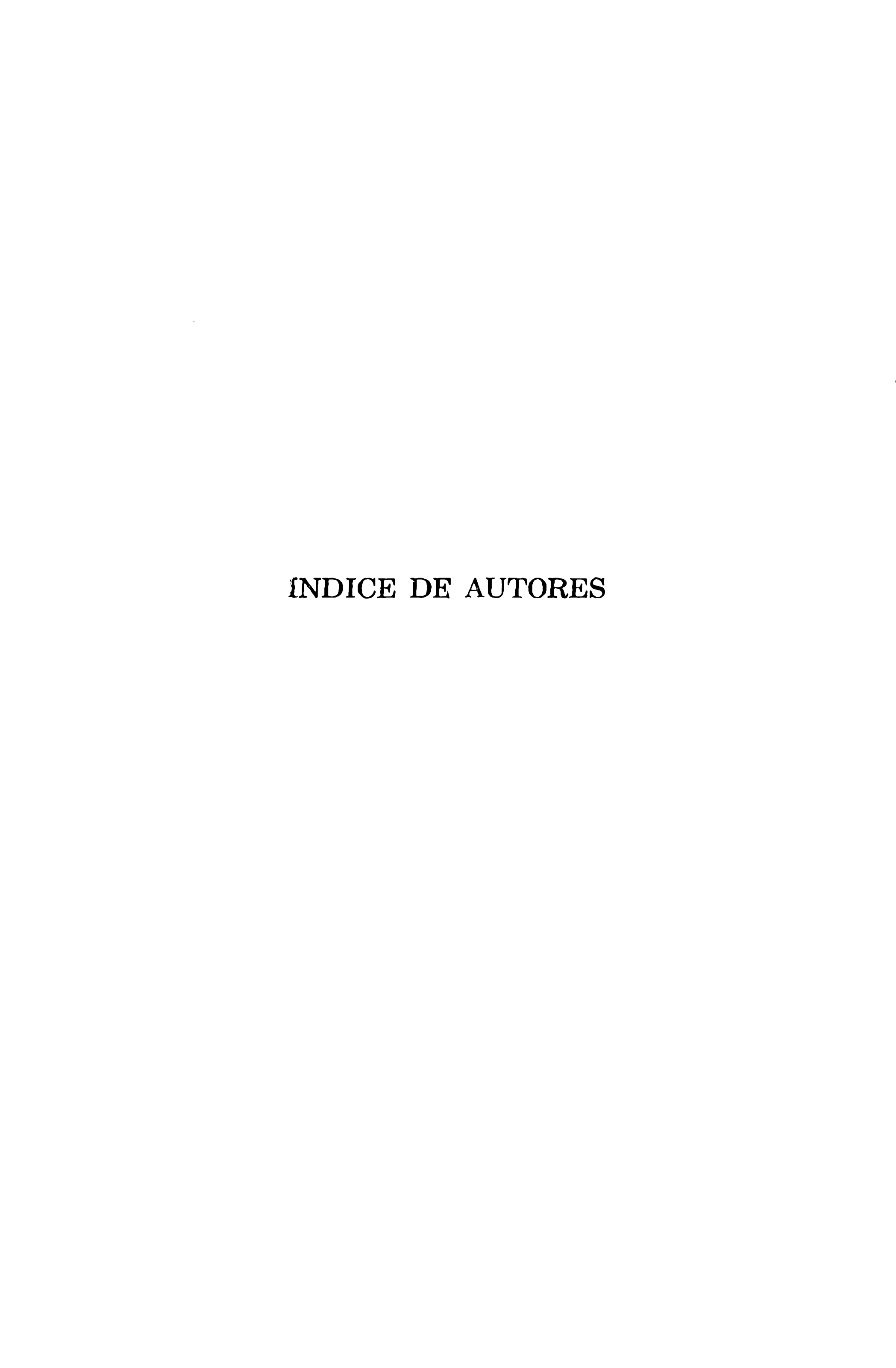
BIBLIOGRAFIA CITADA

ZOTTA, Donatella: *Experiencias pedagógicas en Cuba,* Atenas, Madrid, 1975.

VARIOS AUTORES: *Contribución al estudio de los cuerpos intermedios,* Speiro, Madrid, 1968.

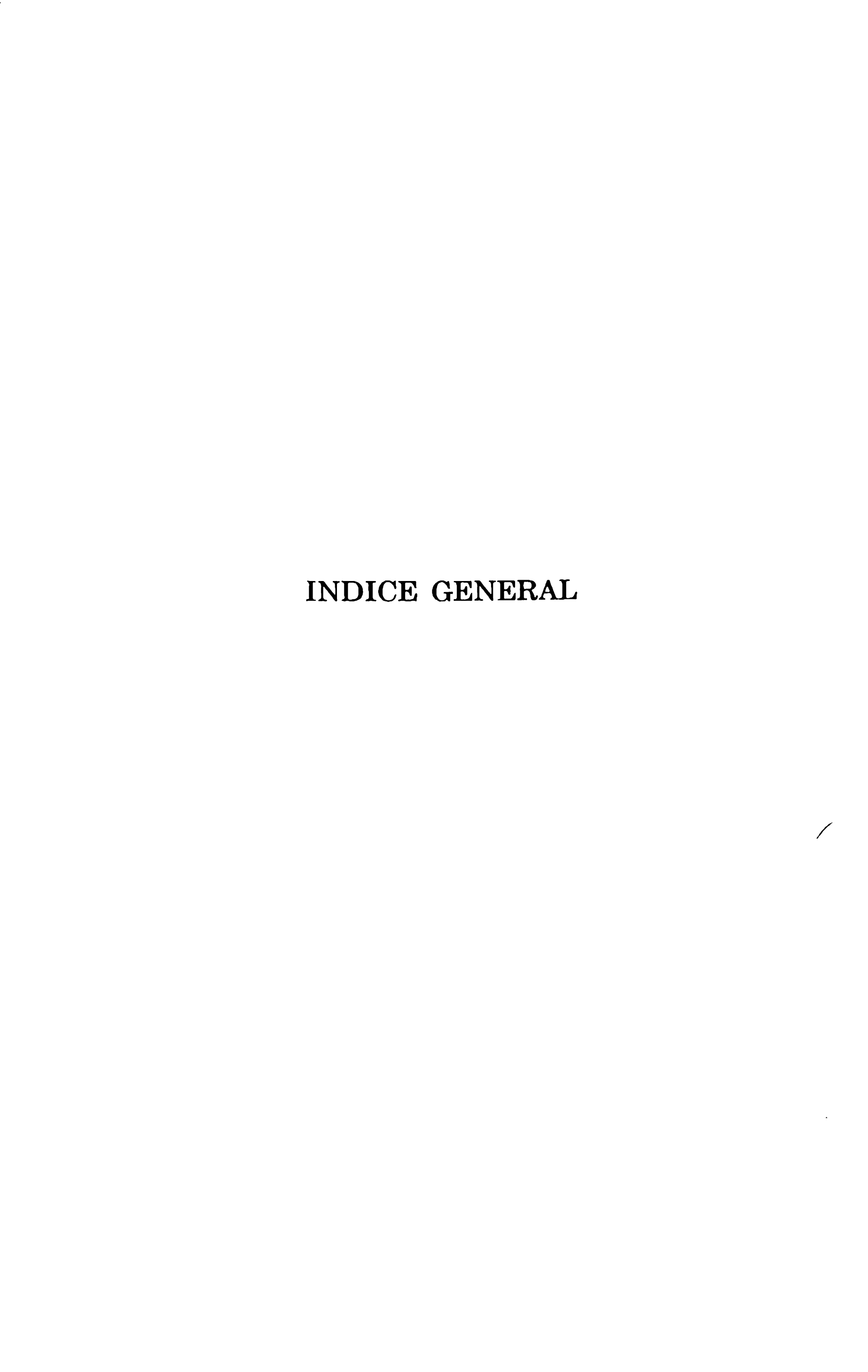
———: *Poder y libertad,* Speiro, Madrid, 1970.

———: *Los mitos actuales,* Speiro, Madrid, 1969.



ÍNDICE DE AUTORES

INDICE DE AUTORES



INDICE GENERAL

I N D I C E

Págs.

Págs.

PAULO FREIRE Y LA EDUCACION LIBERADORA

POR

ESTANISLAO CANTERO.

I. Introducción.

II. Conocimiento, diálogo y concientización.

III. El hombre y el humanismo.

IV. La liberación y el sentido de la historia.

V. Los niveles de conciencia y los tipos de sociedad.

VI. La educación.—1. *La educación para Freire.*—2. *La crítica a la educación bancaria.*—3. *Su crítica.*—4. *La revolución cultural.*—5. *El método.*

72 págs. 90 ptas.

PUBLICACIONES DE EDITORIAL SPEIRO, S. A.

GENERAL SANJURJO, 38 - TELEFONO 4 47 32 31 - MADRID-3

PARA QUE ÉL REINE (2.ª edición).—Por *Jean Ousset.*
LA ACCIÓN (Deber y condiciones de eficacia).—Por *Jean Ousset.*
EL TRABAJO.—Por *Jean Ousset* y *Michel Creuzet.*
MARXISMO-LENINISMO.—Por *Jean Ousset.*
MARXISMO Y REVOLUCIÓN.—Por *Jean Ousset.*
EL COMUNISMO FRENTE A DIOS.—Por *Marcel Clément.*
FUNDAMENTOS DE LA POLÍTICA.—Por *Jean Marie Vaissière.*
DATOS Y NOTAS ACERCA DEL CAMBIO DE ESTRUCTURAS.—Por *Juan Vallet de Goytisolo.*
LOS CUERPOS INTERMEDIOS (2.ª edición).—Por *Michel Creuzet.*
FUNDAMENTOS Y SOLUCIONES DE LA ORGANIZACIÓN POR CUERPOS INTERMEDIOS.—Por *Juan Vallet de Goytisolo.*
CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO DE LOS CUERPOS INTERMEDIOS (Actas de la VI Reunión de amigos de la Ciudad Católica, Madrid, 28-29 octubre, 1967).
LOS MITOS ACTUALES (Actas de la VII Reunión de amigos de la Ciudad Católica, Barcelona, 1, 2 y 3 de noviembre, 1968).
PODER Y LIBERTAD (Actas de la VIII Reunión de amigos de la Ciudad Católica, Madrid, 6, 7 y 8 diciembre, 1969).
EL MUNICIPIO EN LA ORGANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD (Actas de la IX Reunión de amigos de la Ciudad Católica. Las Masías de Poblet y Vimbodí, 30 y 31 octubre y 1 noviembre, 1970).
CONTEMPLACIÓN Y ACCIÓN (Actas de la XI Reunión de amigos de la Ciudad Católica, Madrid, 8, 9 y 10 de diciembre de 1972).
REVOLUCIÓN-HISTORICISMO-TRADICIÓN (Actas de la XII Reunión de amigos de la Ciudad Católica, Porta del Mar-Salou-Tarragona. 7, 8 y 9 de diciembre de 1973).
SANTO TOMÁS DE AQUINO, HOY (Actas de la XIII Reunión de amigos de la Ciudad Católica, Madrid, 1, 2 y 3 de noviembre de 1974).
LA SOCIEDAD A LA DERIVA. RAÍCES DE SUS ERRORES (Actas de la XIV Reunión de amigos de la Ciudad Católica, Santa Pola, 7 y 8 de diciembre de 1975).
QUÉ NOS ENSEÑA LA HISTORIA (Actas de la XV Reunión de amigos de la Ciudad Católica, Majadahonda, 30 y 31 de octubre y 1 de noviembre de 1976).
PATRIA-NACIÓN-ESTADO.—Por *Jean Ousset.*
PATRIAS-NACIONES-ESTADOS.—Por *Juan Vallet de Goytisolo, Herbert Gillessen, Félix Caruzzo, Jean Ousset, Henri de Lovinfosse, Marcel de Corte* y *Jean Beaucoudray.*
UNIDAD-UNITARISMO: PLURALIDAD-PLURALISMO.—Por *Gustave Thibon, Louis Daujarques, Yvone Flour* y *Michel de Penfentenyo.*
LA ESPERANZA POLÍTICA.—Por *Michel de Penfentenyo, André Frament, Isabelle de Neuville, Claude Callens, Bernard Lorgillier, Juan Vallet de Goytisolo* y *Jean Ousset.*
LA TENTACIÓN SOCIALISTA.—Por *Jöel Benoit D'Onorio, Claude Callens, Charles Rambaud, Gustave Thibon, Jehan de Saint Chamas, Michel de Penfentenyo* y *Jean Ousset.*
LA EDUCACIÓN DE LOS HOMBRES.—Por *Marcel Clément, Gustave Thibon, Jacques Trémolet de Villers, Michel de Penfentenyo* y *Jean Ousset.*
CULTURA Y REVOLUCIÓN.—Por *Marcel Clément, Louis Daujarques, Gustave Thibon* y *Jean Ousset.*
EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA: ESTATISMO Y LIBERTAD.—Por *Estanislao Cantero.*
PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA.—Por *Estanislao Cantero.*
LA IZQUIERDA Y LA DERECHA. SU SENTIDO Y MISTERIO.—Por *Jorge Martínez Albaizeta.*
ALGO SOBRE TEMAS DE HOY.—Por *Juan Vallet de Goytisolo.*
MÁS SOBRE TEMAS DE HOY.—Por *Juan Vallet de Goytisolo.*
¿QUÉ ES LA CIUDAD CATÓLICA?
PRESENTACIÓN DE LA CIUDAD CATÓLICA.—Ponencia del *Dr. J. P. Poulin* al X Congreso celebrado en Paen 1960.
LA CIUDAD CATÓLICA.—Breve explicación de su objetivo y actividades.
QUÉ SOMOS Y CUÁL ES NUESTRA TAREA.—Por *Juan Vallet de Goytisolo.*
CRÍTICAS A LA CIUDAD CATÓLICA.—Por *Jean Madiran*, 1.ª y 2.ª partes.
BREVE SÍNTESIS DE MORAL SOCIAL NATURAL Y CRISTIANA.—Por *Miguel Ibáñez Pérez.*
FUNCIONAMIENTO DE LAS CÉLULAS Y CREACIÓN DE NUEVAS CÉLULAS.—Por *A. de Lassus, P. Jobbé Duval* y *X. Pazat.*
FORMACIÓN DE HOMBRES DE PRINCIPIOS Y DE ACCIÓN.—Por *Gonzalo Cuesta.*
CONOCER, VIVIR Y DIFUNDIR LA VERDAD.—Por *G. Cuesta, J. Ramírez Valido, Juan Miguel Palacios, Rafael Gambra* y *J. A. de Cortázar.*
PUNTOS BÁSICOS PARA LA ACCIÓN DE LOS SEGLARES EN EL MUNDO.—Por *G. A. de Sotomayor, Juan Roig y Gironella*, S. I., *J. M. Gil de Mora, R. Gambra, J. Vallet de Goytisolo, E. Vegas Latapie, F. J. Fernández de la Cigoña.*
LA ACCIÓN DEL SEGLAR EN LA CIUDAD.—Por *Jean Ousset.*
PALABRA Y TESTIMONIO DEL CRISTIANO.—Por *Gabriel de Armas.*
INFLUJO DE LA FILOSOFÍA DE NUESTRO SIGLO SOBRE LA TEOLOGÍA ANTE EL AÑO DE LA FE.—Por *Juan Roig y Gironella*, S. I.
DIÁLOGO SOBRE LA LIBERTAD RELIGIOSA.—Por *Joaquín María Alonso*, C. M. F.
LIBERTAD RELIGIOSA: TEOLOGÍA Y DERECHO.—Por *Blas Piñar.*
TRASVASE IDEOLÓGICO INADVERTIDO Y DIÁLOGO.—Por *Plinio Correa de Oliveira.*
LOS SEGLARES EN LA VIDA PÚBLICA.—Por *Amédée d'Andigné, Henri Rambaud* y *Jean Ousset*, prefacio de *Michel Creuzet.*
PERSPECTIVA DE LA METAFÍSICA EN SANTO TOMÁS DE AQUINO.—Por *Michele Federico Sciacca.*
LA FILOSOFÍA CATÓLICA EN EL SIGLO XX.—Por *Rafael Gambra.*

La marxistización de la Teología.—Por *Miguel Poradowski.*
La escalonada marxistización de la Teología.—Por *Miguel Poradowski.*
La teología de la liberación.—Por *Miguel Poradowski.*
El progresismo religioso (Orígenes, desarrollo y crítica).—Por *P. Manuel Molina.*
Teología de la guerra.—Por *Ricardo Muñoz Juárez.*
La objeción de conciencia (Su problemática ante la Moral y el Derecho).—Por *Gonzalo Muñiz Vega*
Los objetores de conciencia ¿delincuentes o mártires?—Por *Gonzalo Muñiz Vega.*
Elogio y censura de los testigos de Jehová.—Por *P. Manuel Molina.*
El orden natural y el Derecho.—Por *Juan Vallet de Goytisolo.*
Controversias en torno al derecho natural.—Por *Juan Vallet de Goytisolo.*
Hombre-Naturaleza-Libertad. En torno al tema Libertad y Derecho.—Por *Jaime Brufau Prats.*
Algunos aspectos de la lucha por la verdad.—Por *Gabriel de Armas.*
Orden natural y subversión en el pensamiento pontificio.—Por *Bernardino Montejano (h.).*
De la justicia social.—Por *Jean Madiran.*
Neomarxismo y libertad.—Por *José Antonio G. de Cortázar y Sagarminaga.*
Por qué el marxismo combate al tomismo.—Por *Miguel Poradowski.*
Balmes, ¿qué diría hoy?—Por *Juan Roig y Gironella,* S. I.
Estudio crítico sobre el pensamiento filosófico y religioso del padre Teilhard de Chardin.—Por *Dom Georges Frénaud,* O. S. B.
El fenómeno humano del P. Teilhard de Chardin.—Por *M. L. Guérard des Lauriers,* O. P.
La advertencia del Santo Oficio sobre las obras del P. Teilhard de Chardin: Reflexiones sobre el tehilhardismo.—Por *Louis Jugnet.*
Teilhard y los no creyentes.—Por *Louis Jugnet.*
El mito del punto omega del P. Teilhard de Chardin.—Por *José Antonio G. de Cortázar y Sagarminaga.*
Maritain y Teilhard de Chardin.—Por *Rafael Gambra.*
El sentido cristiano de la historia.—Por *Jean Madiran, Marcel Clément, Raoul Pignat, Jean Ousset* y *Gabriel de Armas.*
El sentido religioso en la Historia de España.—Por *Gabriel de Armas.*
Las "Leyes de la historia" ante la ciencia.—Por *Vladimiro Lamsdorff-Galagane.*
Caracteres del totalitarismo moderno.—Por *Jean Madiran.*
Autoridad y totalitarismo.—Por *Gabriel de Armas.*
Rudolf Allers o el anti-Freud.—Por *Louis Jugnet.*
Las "Sociétés de Pensée" y la política de los francmasones.
Las matemáticas y la realidad.—Por *Julio Garrido.*
Sobre la "Humanae vitae".—Su alcance y su obligación.—Por *Bernardo Monsegú,* C. P.
El proceso legal contra la familia.—Por *Michel de Penfentenyo.*
La indisolubilidad del matrimonio según el derecho natural.—Por *Juan Vallet de Goytisolo.*
El campesinado.—Por *Hélion de Beaulieu,* con prólogo de *Juan Vallet de Goytisolo.*
Agricultura, Socialismo y Socialización.—Por *Francisco de Gomis Casas.*
De los tópicos a una doctrina del campo.—Por *J. Gil Moreno de Mora.*
Poder y propiedad en la empresa.—Por *Louis Salleron.*
Empresa y propiedad en la "Gaudium et Spes".—Por *Louis Salleron.*
La tecnocracia y las libertades. I parte, por el *Club Jean-Louis Richard.* II parte, por *Louis-Marie Ferrier* e *Yves Le Penquer.*
Hablemos del socialismo.—Por *Vladimiro Lamsdorff-Galagane.*
El socialismo, ruina o chafallo.—Por *Michel de Penfentenyo.*
El socialismo contra el progreso.—Por *Jean de Saint-Chamas.*
La socialización de los nacimientos.—Por *Jerónimo Cerdá Bañuls.*
El municipio en la organización jurídica.—Por *Francisco Puy Muñoz.*
Colegios profesionales-Estado-Subversión.—Por *Germán A. de Sotomayor* y *José Antonio Camón.*
Estampas de Chile.—Por *Juan Vallet de Goytisolo, Francisco Elías de Tejada, Gonzalo Ibáñez Santamaría, Carlos Francisco Cáceres C., Juan Antonio Widow* y *A. R. G.*
El libro negro de Chile.—Por *Pedro de Ovalle Mendoza.*

PUBLICACIONES DE OTRAS EDITORIALES ESPECIALMENTE RECOMENDADAS

Vida campesina y progreso en el mundo moderno.—Por *Alain Thoranches* y *Pierre Bevillard.*

Socialismo y propiedad rural.—Por *Antonio de Castro Mayer, Geraldo de Proença Sigaud, Plinio Correa de Oliveira* y *Luis Mendonça de Fleitas.*

El amor humano.—Por *Jean Marie Vaissière.*

Algunas consideraciones sobre la democracia.—Por *Eugenio Vegas Latapie.*

Sociedad de masas y Derecho.—Por *Juan Vallet de Goytisolo.*

Ideología, praxis y mito de la tecnocracia.—Por *Juan Vallet de Goytisolo.*

El reto: lo que pone en juego la subversión.—Por *Eduardo Coloma.*

El silencio de Dios.—Por *Rafael Gambra.*

Con censura eclesiástica.—Imp. Aguirre. A. de Castro, 38